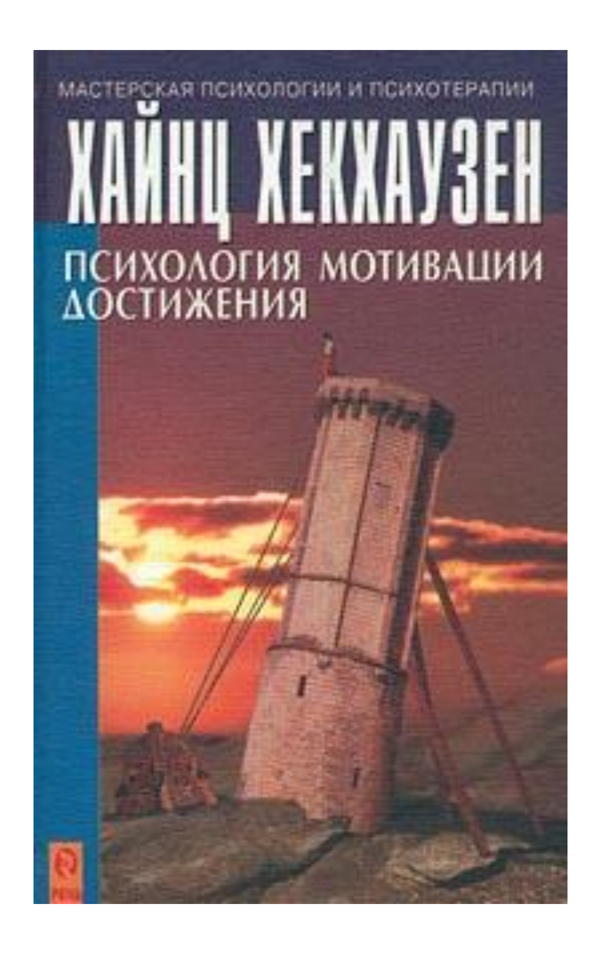
Хайнц Хекхаузен
Психология мотивации достижения



Психология мотивации достижения / Хекхаузен Х. - Санкт-Петербург: Речь, 2001; 256 стр.

Содержание

Список сокращений

AAT - Тест тревожности достижений (Alpert & Haber, 1960).

AM - мотивация достижения = Leistungsmotivation (измеренная по методике Хекхаузена, 1963) включает в себя следующие переменные:

НУ - надежда на успех;

БН - боязнь неудачи;

НЧ - чистая надежда = НУ-БН;

СМ - общая мотивация = НУ+БН;

CPI - Калифорнийский психологический опросник.

EPPS - Личностный список предпочтений Эдвардса.

FTI - Инсайт-тест Френч (French, 1955, 1958a).

IPIT - Айовский тест интерпретации рисунков (Hurley, 1955).

MAS - Шкала проявления тревожности (Teylor, 1953).

n Ach - Потребность в достижении (измеренная процедурой Мак-Клелланда и др., 1953).

TAQ - Опросник личностной тревожности (Mandler & Sarason, 1952).

ТАТ - Тематической апперцепции тест.

Глава 1. Введение

Проблемы психологии мотивации выводят нас за традиционные рамки, разделяющие такие психические процессы и функции, как восприятие, память, мышление и обучаемость. Эти проблемы предполагают гораздо большую взаимосвязь этих функций, чем может показаться, судя по многочисленным психическим явлениям, которые они представляют. Более того, психология мотивации становится все в большей степени экспериментальной. Исследования мотивации достижения, проводимые в последнее десятилетие, как будет показано, являются очевидным доказательством этого факта.

Мотивация ориентированного на достижение поведения определенно заслуживает внимания. С одной стороны» она исторически связана с исследованиями мотивации, проводимыми двумя пионерами немецкой психологии - Нарциссом Ахом (1910) и Куртом Левиным (1926)[1]. Первые попытки объяснения направленного на достижение, поведения испытуемых его лаборатории, были связаны с концепцией «детерминирующей тенденции», последние - с использованием понятия «квазипотребности». С другой стороны, и психологи-экспериментаторы, проводившие психодиагностические процедуры, полагались на мотивацию достижения испытуемых в гораздо большей степени, чем на любой другой вид мотивации, при получении их ответов в процессе эксперимента. Все это время они провоцировали ее, не учитывая ее собственное влияние, просто соответствующим образом давая инструкцию. Не учитывали они и индивидуальные различия в мотивации достижения, несмотря на очевидность факта, что подобные различия должны существовать. Вместо этого экспериментаторы и психодиагносты, должно

---

1 Когда Боринг [Boring], историк нашей науки, несколько лет назад ввел в обиход широко известную аббревиатуру «n Ach» (need Achievement) - потребность в достижении, - он спросил себя, а какое отношение это могло бы иметь к N(arziss) Ach!

быть, посчитали их несущественными или неприемлемыми в качестве переменной, которая может повлиять на поведение испытуемого.

Именно поэтому методика измерения мотивации достижения, разработанная исследовательской группой Дэвида С. Мак-Клелланда, - это «прорыв», значение которого для будущей работы психологов значительно превышает узкую область исследования мотивации достижения (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953; Atkinson, 1958; см. отчет, опубликованный Birney). Данная книга построена в большей степени на результатах, полученных при помощи этого и схожих методов измерения мотивации. В ней также будет представлена попытка истолкования полученных результатов в рамках теоретической концепции, хотя к подобной попытке наверняка следует относиться как к предварительной, если не преждевременной.

Теория *мотивации* в понимании автора (Heckhausen, 1963a), не может быть представлена в этой книге; однако следует отметить, что мотивация здесь понимается не как основная причина поведения, как это общепринято в психологии, а скорее как понятие, описывающее динамику взаимодействия множества факторов в конкретном взаимодействии человека со средой, включая опыт целеполагания и само поведение. Следует также различать потенциальную и актуальную мотивацию[2]. Потенциальная мотивация - это нормативное состояние, которое определяет, действуя по принципу области или шкалы оценок, как должен быть построен (относительно самого человека) определенный тип жизненных ситуаций, чтобы они были для него успешными. Актуальная мотивация (или побудительный мотив) состоит из ожиданий, связывающих настоящее и будущее состояния. Сила мотива побуждения соответствует величине градиента (наклона прямой) силы ожидания, которая зависит от: 1) величины различий между настоящим и будущим состояниями по шкале оценок области нормативной мотивации и 2) физической удаленности этих состояний друг от друга по времени.

С этой точки зрения имеет смысл различать также нормативные и ситуационные состояния мотивации, так как *одинаковая сила* мотивации у разных людей может быть вызвана *различными* нормативными состояниями в сочетании с разными побудительными состояниями мотивации. Более того, *различная сила* мотивации может базироваться на *одинаковом* нормативном состоянии, объединяясь с различными состояниями побуждений. Для внутриличностных, равно как и для межличностных, сравнений необходимо изолировать или, по меньшей мере, контролировать как нормативные, так и побудительные состояния, то есть как перманентные, так и ситуационно специфические компоненты мотивации. Обычно большее внимание уделяется нормативному состоянию как значимой личностной характеристике: экспериментатор может контролировать побудительные условия и попытаться, по крайней мере во внешних проявлениях, удерживать их неизменными или хотя бы изменять систематически.

Однако каким образом он может изолировать нормативное состояние мотивации с присущими ему ценностными диспозициями (Young, 1959), по определению не

---

2 Потенциальная мотивация - это по сути то, что Аткинсон вкладывал в понятие «мотив», а актуальная мотивация - это то, что называл словом «мотивация» или, в последней работе, «тенденция».

поддающимися манипуляции и изменению в короткий промежуток времени? Результаты, опубликованные здесь, основаны по большей своей части на убеждении в том, что Тематической апперцепции тест (ТАТ) является тем методом, который пускай грубо, но позволяет измерить мотивацию. Но мотивация в смысле нормативного состояния категории взаимодействия личности и среды не может быть вычленена как таковая или в основных своих проявлениях даже при помощи ТАТ. Для того чтобы проявиться, потенциальной мотивации необходимы ситуативные побудители. Таким образом, сила и вид потенциальной мотивации, с соответствующими ей ценностными диспозициями, могут проявиться, только когда мотивация активирована, то есть вызвана в стандартизированных условиях. Эта общая предпосылка позволяет вывести следствие о том, что важнейшим предварительным условием для выявления потенциальной мотивации является поиск тех побудителей, под воздействием которых диспозиции могут проявиться наиболее сильно. Подобного рода вопросы приобретают особое теоретическое значение (Atkinson, 1958a, b; Epstein, 1962; Heckhausen, 1964a).

В данной работе мы сосредоточили наше внимание только на том типе взаимодействий личности со средой, который включает в себя идею достижения. В эту область входит все, что можно представить как «соревнование с установленными критериями наивысшего качества»[3] (McClelland et al., 1953). Нечто подобное происходит, когда действие, его результат или способность выполнить его, рассматривается, переживается или судится в области оценок, состоящей из более или менее жестких критериев «лучше» - «хуже». Эта область оценок определена различными критериями успешности: от самых общих и абстрактных до конкретных специфических. В своей самой простой форме критерий успешности представляет собой пару противоположностей: успех-неудача; хорошо-плохо. Чаще всего подобная классификация используется только на самых ранних стадиях, поскольку критерии успешности удивительно дифференцируются, если определенное взаимодействие со средой остается ориентированным на достижение в течение достаточно длительного времени. Психология формирования подобных стандартов - критериев успешности - еще не исследована; человеком могут быть использованы оценки номинативных шкал, шкал интервалов или отношений или более сложные сочетания критериев суждений (Crandall, Preston, & Rabson 1960b). Более того, критерии успешности могут быть ориентированы на задачу (например, уровень мастерства как результат деятельности), или на человека (например, по сравнению с собственными прошлыми достижениями), или быть ориентированными на других (например, сравнение с достижениями других, как в ситуации соревнования). *Мотивация достижения*, таким образом, может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче.

В конечном счете, успех или неудача в ориентированном на достижение

---

3 В некоторых наших изданиях использовалась формулировка «соревнование с заданными стандартами мастерства» (см.: Общая психодиагностика. Под ред. Бодалева, Столина. М.: МГУ, 1987. - Прим. переводчика.

взаимодействии человека со средой всегда случайны и таким образом являются всего лишь преходящими периодическими состояниями по отношению к мотивации достижения. И вне зависимости от того, насколько дифференцированы критерии успешности, эта шкала состоит из двух частей: одна из них символизирует успех (не важно, насколько ярко выраженный), а другая - неудачу; и эти части отделены друг от друга узкой пограничной областью, если не границей. В зависимости от достигнутых успехов эта граница может перемещаться вверх и вниз по шкале, смещая вместе с собой нулевую точку отсчета. Потому невозможно *объективно* определить для достаточно *длительного периода времени*, что именно для определенного человека будет являться успехом, а что - неудачей. Совершенно другие вопросы возникают и в связи с изменениями в структуре самих критериев успешности. Так, например, как это происходит с любой шкалой оценок, - количество градаций и их величина могут изменяться со временем.

Из исследования уровня притязаний (Hoppe, 1930) мы знаем, что успех и неудача расцениваются как таковые, только в области задач средней сложности; достижение чего-то, что является слишком простым, не рассматривается как успех, а неудача в достижении слишком сложного не переживается как неудача. Если достижение цели становится со временем все проще, то стимул к достижению постепенно уменьшается, пока совсем не исчезнет, хотя внешние условия среды остаются неизменными. То же самое происходит, если что-либо остается недостижимым.

Успех и неудача присутствуют и во взаимодействиях личности со средой, не имеющих никакого отношения к достижениям. Но для экономии времени в дальнейшем изложении понятия успеха и неудачи будут использоваться только в контексте ориентации на достижение. Идея достижения сконцентрирована вокруг двух возможностей: достижения успеха или избегания неудачи. Соответственно, в мотивации достижения присутствуют две тенденции, собственно достижения и избегания: «надежда на успех» и «боязнь неудачи» (см.: Глава 3, Ценностные диспозиции; также McClelland, 1951; Mowrer, 1960).

Глава 2. Контент-анализ

Не вызывает сомнений, что измерение индивидуальных различий позволяет глубже проникнуть в функциональную динамику мотивации, чем это было возможно когда-либо прежде на основе использовавшихся ранее в этой области методов. Эти методы позволяли варьировать в основном такие переменные, как:

а) требования к выполнению задания;
б) критерии формирования выборки испытуемых.

1. Ранние исследования

Уже в 1938 году Мюррей с коллегами попытались в своей новаторской работе «Исследования личности» не только определить понятие Потребности достижения (n Ach), но и замерить индивидуальные различия силы мотивации посредством своего опросника. Испытуемого просили по шестибалльной шкале оценить свое согласие или несогласие с десятью (в чем-то очень прямолинейными) высказываниями, ориентированными на достижение. Этот опросник (DeCharms, Morrison, Reitman & McClelland, 1955) как и его модификация, схожая с Личностным

списком предпочтений Эдвардса (EPPS, A. L. Edwards, 1954), скорее всего измеряет не мотивационные переменные, а общие культурно-обусловленные оценки способностей человека к достижению и подобные им, которые, безусловно, желательны, но не являются необходимыми для человека. Во всяком случае, результаты этого опросника очень слабо коррелируют с поведением, в котором проявляются элементы соревнования с установленными критериями успешности; следует отметить также его отличие от процедуры контент-анализа, применяющейся при использовании методики ТАТ и не показывающей значимых корреляций с результатами опросника, использующего более или менее прямые самооценочные суждения (см.: Marlowe, 1959). Очевидно, что для выявления диспозиций, с помощью которых человек оценивает себя в любой, ориентированной на достижение деятельности, и в своих взаимодействиях со средой необходимо отстраниться от того, что составляет явную (или культурно-обусловленную) шкалу оценок личного опыта.

Тем не менее было бы поспешным относить все опросники к методам, не подходящим для измерения мотивации. Используя тщательно подобранные пункты, отражающие различные проявления ориентации на достижение, исследователи (Vuckovich, Heckhausen & von Hatzfeld, 1964) обнаружили ряд совпадений с результатами измерения мотивации достижения при помощи метода ТАТ в модификации Хекхаузена (19636). Интересно, что это тот самый случай, когда пункты опросника не отражают никаких явных ценностных социокультурных норм. Например, подобные нормы не дают однозначного ответа, что лучше - ближние или дальние цели, в то время как предпочтение только последних показывает высокую корреляцию с потребностью достижения (n Ach) по ТАТ. Перекрестная валидизация данной работы еще не была проведена. Шкалы таких опросников, как «Тест тревожности достижений» (ААТ; Alpert & Haber, 1960; Dember, Nairne & Miller, 1962; Milholland, 1964), модификации «Калифорнийского личностного опросника» X. Гоуха(Gough, CPI, 1957, 1964), оказались весьма прогностичными в отношении академических достижений. Не так давно Карней выступал с сообщением о получении значимой корреляционной связи между измерениями ТАТ (n Ach) и индексом опросника («Ориентация на достижения»), который был составлен из нескольких шкал CPI. Поскольку ТАТ, как выяснилось на примере тестирования, проведенного на студентах, оказался очень чувствителен к ситуативным факторам (к таким факторам, как доминирующая мотивация психолога, тип социального взаимодействия в ситуации обучения, курс студентов), то уровень полученной корреляции колеблется соответственно изменениям тестовых условий. Интересно, что индекс по опроснику Карнея растет в ситуации, когда уровень побуждения к ориентации на достижение повышается посредством инструкции; этот эффект был использован для валидизации процедуры измерения при помощи метода ТАТ.

Экспертная оценка, равно как и данные, экспериментального изучения деятельности, не привела, однако, до настоящего времени к окончательному выводу относительно мотивации достижения (см. более подробно: McClelland, 1958d). Сложности с экспертной оценкой заключаются в достижении имеющей под собой веские основания и общепризнанной договоренности относительно того, какое

именно поведение следует рассматривать в качестве индикаторов обсуждаемого мотива. Легко забыть, что деятельность это всегда сложный комплекс множества личностно-специфических факторов, таких, как способности, навыки, когнитивная структура, основанная на прошлом опыте система убеждений, и т. д. В добавление к этим факторам, различия в потенциальной мотивации сглаживаются в своем воздействии на реальную деятельность в явно выраженных условиях побуждения в ситуации теста на достижения.

Айзенк (Eysenck, 1960) предложил измерять силу мотивации при помощи величины реминесценции, наблюдаемой после паузы, прерывающей длительное научение какому-либо виду деятельности. Однако этот подход оказался несостоятельным.

2. Теория метода тематической апперцепции

В отличие от остальных упоминавшихся здесь методов стратегия метода ТАТ, сутью которого является контент-анализ, включает в себя три тактики, направленные на взятие до сих пор неприступной крепости различий в потенциальной мотивации. (1) Испытуемые не знают об истинной цели данного тестирования. В отличие от методов, использующих самооценку, такие факторы, как стеснительность, самообман, неверные интерпретации и «кухонная психология», не играют существенной роли. (2) Внутренние мотивы опыта и поведения испытуемого «прослушиваются» в придуманных историях в виде гораздо более близком к первоначальному, прежде чем они успеют стать менее узнаваемыми благодаря массе психологических факторов и внешних причин, каждая из которых в конечном счете проявится в поведении. Предпочтение придуманного содержания реальному поведению (по результатам экспертной оценки или по результатам самой деятельности) в качестве средства выявления скрытых мотивов восходит к революционным идеям З. Фрейда (1900). (3) Методика ТАТ предоставляет большую свободу испытуемому для выбора создаваемых под влиянием побуждающих условий ситуаций взаимодействия личности со средой, приписываемых материалам теста, которые могут быть восприняты и сформулированы наиболее индивидуальным образом. Таким образом, становится возможным фиксировать множество жизненных ситуаций, поступков, действий, событий, межличностных взаимодействий и т. д., которые редко можно наблюдать в реальной жизни и еще реже - в лабораторных условиях, с такими небольшими затратами, не говоря уже о сложностях изучения и выявления актуального поведения и переживания на основе сравнения индивидуумов.

Как уже говорилось, потенциальная мотивация, если она действует как область (или шкала) оценок состояния нормы, может быть выявлена только косвенно, через ситуационные побудители. Если содержание проективной картины ТАТ явно ориентировано на достижение, оно вызывает идею о взаимодействии личности со средой, связанную с достижениями, то есть являет собой объективное состояние побуждения. Последнее создает у испытуемого личностно-специфическое противоречие с его собственным нормативным состоянием (ценностными диспозициями). Это противоречие будет проявлено, в зависимости от его величины, в различной степени в придумываемых историях. Если расхождение, предположим,

очень велико (а следовательно, велик и уровень экспектаций ожиданий), рассказчик, прежде чем завершить ориентированное на достижение действие тем способом, который он считает значимым для себя, представит людей как испытывающих и проживающих более детальные, яркие события. [См.: Atkinson, 19586, а также теорию обусловленного мотивационного побуждения Фукса (Fuchs), 1954, 1963; Kornadt, 1963]. Если расхождение не так велико, то история, оставаясь ориентированной на достижение, будет более поверхностной.

Это описание тестовой процедуры, конечно, в лучшем случае, теоретическое упрощение. Так, например, причины, детерминирующие подобное расхождение и приводящие рассказчика к характерному повышению экспектаций, такие, как ценности, намеком данные в картине, не являются одинаковыми для всех испытуемых, хотя объективно всем испытуемым предоставляются одни и те же тестовые материалы (Atkinson, 19586). Разброс данных, таким образом, может быть очень большим, однако это не обязательно ошибка методики, поскольку сама по себе скрытая ценность может зависеть от нормативной ценностной диспозиции испытуемого. Наиболее явная гипотеза заключается в предположении, что содержание картины в сочетании с действиями героев рассказанной истории вызывает расхождение между нормативной мотивацией и актуальной, которое также было бы более или менее характерным для ситуаций, принадлежащих к тем же категориям и в реальной жизни рассказчика.

Однако все не так просто, как кажется. В соответствии с последними данными, выявленными в репрезентативной выборке американцев, исследования в данной области Верофа, Фелда и Крокета (Veroff, Feld & Crockett, 1965), наиболее валидный показатель мотивации получен на историях к картинкам, максимально отличающимся от повседневного рабочего окружения. Так, картинки из жизни «синих воротничков» дают более точную оценку потребности достижения, предсказывающую индекс социальной мобильности для представителей «белых воротничков», и наоборот, картинки о «белых воротничках» лучше работают для «синих». Возможно, это происходит потому, что картины, изображающие собственное профессиональное окружение, провоцируют на извлечение банальных историй из обыденной жизни. С другой стороны, наблюдается парадоксальный побуждающий эффект (Meyer, Heckhausen, Kemmler, 1965). Небольшая подгруппа испытуемых описывала как успешные картинки, направленные на демонстрацию неудачи, и чаще, чем остальные испытуемые данной выборки, воображала неудачу, описывая ориентированные на успех образы. Поскольку эта подгруппа состояла из отстающих студентов и в целом демонстрировала гораздо больший страх неудачи, то парадокс такого обратного отношения можно объяснить как реакцию избегания, запущенную скрытыми побудителями в картинках.

Для увеличения эффективности побудители, ориентированные на достижение, должны быть по большей части скрыты, они должны присутствовать только в содержании картинок, а не в инструкции, примерах и т. д. Если побуждение чрезмерно (то есть если на испытуемого давят со всех сторон), то индивидуальные различия в характерном расхождении между нормативным и актуальным состояниями нивелируются, что означает предпочтение внутрииндивидуальных

различий, зависящих от ситуаций, за счет исключения из рассмотрения межиндивидуальных различий, основанных на различиях нормативных ценностных диспозиций. На самом деле было показано, что наибольшей различительной способностью метод ТАТ обладает в нейтральных тестовых условиях и с изображениями, включающими замаскированный элемент, дающий намек на достижение [McClelland et al., 1953; Haber & Alpert, 1958; см. также критику Хекхаузена (1964а) исследований Schubert-Jackel & Mehl, 1962].

Если было предварительное сильное побуждение, созданное инструкцией, то более слабое побуждение на изображении даст большую различительную способность, чем сильное (Murstein, 1963). Следует помнить, что большинство ситуаций, в которых человек стремится сделать предсказание о действиях, нейтральны, то есть ориентированы на задачу. Френч (French, 1955b) показал, что измерение мотивации в условиях ориентации на задачу имеет наибольшую корреляцию с последующими измерениями мотивации и результатов деятельности, замеренных в таких же ориентированных на задачу условиях. Более того, чрезмерно сильное побуждение может вызвать защитные или избегательные тенденции, как было обнаружено Мак-Клелландом и др. (1953, с. 103), Скоттом (1956, см. также гл. 5) и Андерсоном (1962), как для мотивации достижения, так и для других мотивов (см.: Epstein, 1962). С другой стороны, не является преимуществом ослабление намека на достижение в изображении до такой степени, когда это может обозначать все, что угодно; реакция узнавания соревнования, спровоцированная таким образом, может быть использована только для выявления характерного для определенной личности профиля различных мотивов.

Предпринимались попытки доказать, что продуцирование в фантазии ориентированных на достижение сюжетов не дает непосредственной информации об ориентации на достижение в реальном поведении, но скорее играет роль компенсации или замещения. То есть человек, который не может достичь своих целей в реальной жизни, придумывает истории с ярко выраженным сюжетом, относящимся к достижениям, и наоборот (Lazarus, Baker Broverman & Mayer, 1957; Lazarus, 1961; Vogel, Baker, & Lazarus, 1958; Vogel, Raymond & Lazarus, 1959). Отмеченные работы - это отдельный случай, и к ним следует относиться осторожно, поскольку их измерения мотивации достижения при помощи ТАТ, как обнаружилось, были несовершенны, если не сказать неудачны (Broverman, Jordan & Phillips, 1960). Согласно последним данным, наличие прямой связи между мотивацией достижения и содержанием ТАТ правомерно рассматривать как установленный факт; однако эта взаимосвязь может нивелироваться или даже принять другой знак под воздействием неоптимальных побудительных условий в процессе проведения ТАТ. Обратная взаимосвязь не основана на механизме компенсации или замещения, но скорее отражает прямые ситуационно вызванные сковывающие тенденции, связанные с вызванными мотивами. В качестве примера можно привести уже упоминавшийся (см. также: Scott, 1956) парадоксальный эффект побуждений, связанных с изображениями успеха и поражения, в группе «боящихся неудачи» испытуемых. Здесь также стоит упомянуть соответствующие результаты Мейера и его коллег (Meyer et. al. 1965), где слабые ученики реже, чем

успевающие ученики, реагировали на изображение неудачи рассказом о поражении, хотя можно было бы предположить обратное, согласно их школьной успеваемости. Более явно обратное соотношение наблюдается в отношении мотивов, внешнее выражение которых контролируется социальными нормами, особенно это касается сексуальных мотивов (см. Clark & Sensibar, 1955) и агрессии (см. Lesser, 1958). В подобных случаях содержание ТАТ уменьшается с ростом побуждения. Даже в отношении мотивов оценочно нейтральных, таких, как потребность в сне или пище, чрезмерное их возбуждение вызывает обратный эффект, который Эпштейн (Epstein, 1962) достаточно убедительно интерпретировал как «ориентированное на реальность сдерживание», служащее выполнению требуемой задачи.

3. Экспериментальный метод

В групповом тестировании обычно используются четыре или шесть изображений (см.: Atkinson, 1958c). Предпринимаются попытки создания нейтральной атмосферы или атмосферы легкого расслабления; крайне важно, что тесты достижения должны проводиться не в любых, а в строго определенных условиях. Время экспозиции изображения - около 20 секунд; затем испытуемому предлагается ответить на следующие четыре вопроса на приготовленном бланке: Что происходит? Что привело к данной ситуации? Каковы мысли и чувства людей? Чем все закончится? На каждый вопрос дается около минуты. Обработка ответов производится при помощи ключа, определяющего, к какой содержательной категории относится то или иное утверждение, и таким образом оно оценивается в некоторое количество баллов; эти баллы впоследствии суммируются и дают окончательную оценку истории, представленной испытуемым. Кроме стимульного материала и стандартизированных условий проведения теста, ключ является наиболее важной, проверенной на надежность и валидность, частью метода.

Ключ изначально был разработан Мак-Клелландом, Аткинсоном, Кларком и Лоувеллом (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1953); в цитируемой работе дано описание ключа и детально обсуждается процесс его разработки и валидизации. Для более детального изучения можно порекомендовать как лучшую в этом отношении книгу Аткинсона (Atkinson, 1958c), в которой приведен самоучитель работы с данным ключом. При помощи ключа можно определить, является ли конкретная история вообще ориентированной на достижение (то есть содержит ли она соотнесение с ситуацией соревнования с заданными критериями успешности или утверждения о долгосрочной цели достижения). Если же она ориентирована на достижение, то различные содержательные области данной истории могут быть соотнесены, например, с такими категориями, как потребность (или постановка цели); инструментальная активность; позитивные и негативные аффективные состояния; антиципация цели и др. и, соответственно, оценены (по одному баллу каждая). Суммарная оценка, полученная таким способом, в данной работе будет носить название n Ach[4] (потребность в достижении).

Еще один способ измерения - это Инсайт-тест Френч (FTI), разработанный Элизабет Френч (Elizabeth French, 1955b, 1958b). Он состоит из 10 коротких

4 В дальнейшем в приводящихся данных не немецких авторов, величина мотивации достижения считается как n Ach, если другой способ измерения не оговаривается особо.

утверждений относительно поступков, желаний и страхов конкретных людей. Испытуемого просят представить причины подобных утверждений и записать их. Перекодировка ответов испытуемых производится по ключу, подобному тому, который используется для n Ach. Валидизационные исследования показали достаточное соответствие между этими двумя методами измерения (French & Thomas, 1958; Atkinson & Litwin, I960)[5]. Сочетание проективной техники и техники теста множественного выбора характеризует Айовский тест интерпретации рисунков (IPIT; Hurley, 1955, 1957; Johnson, 1957). Испытуемому предоставляется выбор между несколькими законченными историями на каждое стимульное изображение, одна из предлагаемых историй ориентирована на достижение. Все еще идут споры по поводу того, можно ли получить при помощи этой процедуры результат, соответствующий n Ach (см. Williams, 1955; McClelland, 1958d, стр. 39; Barnette, 1961). Аронсон (Aronson, 1958) разработал невербальную процедуру, основанную на различиях в графических структурах простых психомоторных образований (каракули). До настоящего времени эта процедура использовалась в основном на детях и в кросс-культурных исследованиях (McClelland, 1961). В конце концов Кнапп (Кпарр, 1958) обнаружил определенные цветовые предпочтения, а Морган (Morgan, 1964) - ряд увеличения ценности стимулов, соотнесенных с легкими или трудными видами деятельности, измеряемыми по методу n Ach.

Ключ измерения n Ach не показывает различия между тенденциями достижения успеха и избегания неудачи. А это различие проявилось как достаточно важное уже при первом изучении корреляций n Ach с внешними критериями (McArthur, 1953; R. W. Brown, 1953; Scott, 1956; Clark, Teevan & Ricciuti, 1956; Ricciuti & Schultz, 1954), такими, как порог узнавания слов (McClelland & Liberman, 1949), припоминание завершенных и незавершенных заданий (Atkinson, 1953) и сочинений историй, связанных с успехом и поражением (Reitman, 1961). Согласно этим исследованиям, тенденция к избеганию неудач согласуется со средним и низким показателями п Ach. Коппер и Хоувелл (Copper & Howell, 1961) не обнаружили никакой связи этой области шкалы n Ach с показателями симптомов невротических тенденций. Из этого они сделали вывод о том, что избегание неудач - это независимый показатель и он не обязательно является обратным полюсом тенденции к достижению успеха (см.: Reitman & Williams, 1961).

После полученных Аткинсоном результатов в области памяти Моултон (Moulton, 1958) предпринял попытку развести эти тенденции посредством контент-анализа, используя систему, которая впоследствии была применена только Хойос (Hoyos, 1965). Напротив, наиболее часто в последнее время используется опросник тревожности для оценки аспекта ориентации на неудачу в рамках мотивации достижения. Опросник личностной тревожности (TAQ; Mandler & Sarason, 1952), похоже, выделяет эти две тенденции лучше, чем неспецифическая Шкала проявления тревожности (MAS; Teylor, 1953); это кажется не менее справедливым и для недавно разработанного Теста тревожности достижений (AAT; Alpert & Haber,

---

5 С другой стороны, Химельштайн, Ешенбах и Карп (Himelstein, Eschenbach, Carp, 1958) пишут об отсутствии корреляции между этими двумя методами, однако не приводят детального описания тестовой процедуры.

1960, см. также: Dember et al., 1962).

Отталкиваясь от ключа потребности в достижении n Ach, Хекхаузен (1963b) разработал и валидизировал два новых ключа для «Надежды на успех» и «Боязни неудачи» по серии из шести изображений. Эти два измерения содержания истории не коррелируют между собой. В дальнейшем они будут обозначены как НУ-мотивация и БН-мотивация, а их сумма - как общая или тотальная мотивация. N Ach положительно коррелирует +0,40 с НУ и +0,70 с НУ+БН мотивациями, но не показывает значимой корреляции с БН-мотивацией. Мейерс с коллегами (Meyer et al., 1965), заимствовав из метода Хекхаузена, разработали и успешно валидизировали специфические для различного возраста серии изображений и индивидуальный метод тестирования для детей дошкольного возраста. Хойос (Hoyos, 1965) вслед за Моултон (Moulton, 1958) изобрела два ключа для этих двух тенденций. Бирней, Бурдик и Тиван (Birney, Burdick, Teevan, 1961) разработали ключ «враждебного давления», который можно рассматривать как эквивалентный «боязни неудач». Однако он рассматривает не только ориентированное на достижение содержание, но принимает во внимание любые угрожающие темы, с которыми сталкивается главный герой истории ТАТ.

4. Валидизация

Валидизацию контент-анализа мотивации достижения можно проводить двумя способами. Первый заключается в наблюдении интраиндивидуальных различий, проявляющихся через запланированные изменения побудительных условий измеряемой мотивации. Это в основном было проделано Мак-Клелландом с коллегами (McClelland et al., 1953) и Хайяши и Хабу (Hayashi & Habu, 1962a, 1962b). Они обнаружили, что количество утверждений, относящихся к достижениям, значительно увеличивается в ситуации, когда побуждения к достижению, данные в тестовой инструкции, изменяются от «созданной атмосферы расслабленности» до «нейтральных» и затем - «личностно-значимых». Второй метод заключается в том, что наблюдаются интериндивидуальные различия и изучается корреляция полученных результатов с результатами исследования поведения, рассматривающимися как внешние критерии валидности. Второй подход использовался Хекхаузеном (Heckhausen, 1963b) для дифференциации и замера двух мотивационных тенденций: НУ и БН. Валидизационные исследования подобного рода для различных методик измерения мотивации будут неоднократно приводиться в последующих главах.

В условиях повышения интенсивности побудительных условий, американские студентки, в отличие от своих сокурсников, неожиданно не показали повышения результатов n Ach (McClelland et al., 1953), поскольку, очевидно, имели достаточно сильное побуждение к достижению уже в нейтральных условиях (Veroff et al., 1953). Согласно другим исследованиям, возможна стимуляция размышлений о достижении среди представительниц женского контингента учащихся в ситуации, когда успех относится к «социальному принятию» (McClelland, 1958a), Изучение бразильских (Angelini, 1959), японских (Hayashi & Habu, 1962a) и немецких (Heckhausen, 1963b) студенток показало, что нет причин рассматривать данный метод как различающийся по валидности для представителей разного пола.

Полученные различия, возможно, являются следствием широкого диапазона методов рандомизации выборки. Сравнивая данные американских студенток с данными студенток Бразилии, Японии и Германии, можно сказать, что выборка последних составляет ориентированное на достижение меньшинство; я-концепция которых ближе к мужской. Лессер, Кравиц и Пакард (Lesser, Krawitz & Packard (1963) измеряли n Ach успешных и неуспевающих студентов одного интеллектуального уровня в нейтральных и личностно значимых побудительных условиях. Достигающие студентки показали ожидаемое повышение n Ach только относительно изображений ТАТ, в которых присутствуют женщины, в то время как неуспевающие показали повышение n Ach только на изображениях мужчин. Это ярко иллюстрирует тот факт, что первая группа рассматривает способность к достижению как часть женской роли; вторая группа считает ее исключительным свойством мужчин[6].

Френч и Лессер (French & Lesser, 1964) исследовали эту проблему и разделили студенток по принципу предпочтения интеллектуальной или социально-бытовой успешности, то есть по связи ориентации на достижение с мужской или женской ролевой концепцией. В случае предпочитаемой ценностной ориентации на «мужскую роль» наблюдалось повышение n Ach в личностно значимых тестовых условиях. Обратный результат получен Лессером (Lesser et al., 1963), согласно его исследованию, не принципиально, рассказана ли история от мужского или женского лица (в данном случае речь идет об FTI), даже несмотря на то, что мужская позиция в сочетании с интеллектуальной ценностной ориентацией, а женская в сочетании с социально-бытовой ценностной ориентацией ведут к более существенному повышению результатов n Ach. Если в качестве критерия валидности рассматривать не повышение n Ach, а корреляцию с выполнением тестов интеллектуального достижения при повышении побуждения к интеллектуальной ценностной ориентации; проявляются те же закономерности, как это показывают ранние исследования (Lesser et al., 1963). В женской выборке с интеллектуальной («мужской») ценностной ориентацией, только те испытуемые, которые продемонстрировали высокую потребность в достижении на историях про женщин, показали реально более высокие результаты тестов достижений. Аналогично среди женщин с социально-бытовой («женской») ценностной ориентацией те, кто получил более высокие результаты потребности в достижении в ответ на изображения мужчин, продемонстрировали высокую результативность. Мосс и Каган (Moss & Kagan, 1961; Kagan & Moss, 1962) не обнаружили никаких гендерных различий, в том числе относительно взаимосвязи мотивации достижения в ТАТ и достигающего поведения, на выборке взрослых (rs=+0,37 и = +0,52 соответственно). Но в подростковом возрасте (10-16 лет) на выборке девочек корреляция отрицательна, особенно в области механических достижений.

5. Надежность

Надежность кодировки, то есть объективность ключа, удовлетворительна для всех процедур (n Ach, AM, FTI, IPIT). Была получена согласованность результатов около

---

6 Однако студентки-«дидеры», согласно исследованиям Alper, 1957, в историях, рассказанных о мужчинах, изображенных на картине, демонстрировали большее повышение n Ach, чем при описании женщин.

0,80 и 0,90. Однако надежность показателей тест-ретест менее удовлетворительная. Если рассматривать процедуру измерения n Ach, то коэффициент не превышает 0,22 (McClelland, 1955) или 0,26 (Krumboltz & Farquhar, 1957) и является явно не достоверным, возможно, по причине краткости процедуры (три изображения), использования одинаковых изображений циклического эффекта насыщения в образах фантазии испытуемых (Reitman & Atkinson, 1958) или слишком слабовыраженного скрытого содержания в изначальной стимульной серии и т. п. - все это могло «испортить» испытуемых при повторном тестировании. В любом случае Хабер и Олперт (Haber & Alpert, 1958) получили более удовлетворительную корреляцию +0,54 (на интервале времени в 3 недели), с двумя параллельными наборами из шести изображений, скрытое содержание которых было тщательно выровнено (см. также: Birney, 1958a, 1959). В лонгитюдных исследованиях Kagan & Moss (1959) был получен значимый коэффициент стабильности на протяжении времени от возраста испытуемых с 8 лет 9 месяцев до 14 лет 6 месяцев, также ими (Moss & Kagan, 1961) был получен аналогичный результат в течение 10 лет при переходе от подросткового возраста к зрелому (г =0,31). В русле этих исследований и результат, недавно полученный Мак-Клелландом (1965b), показывающий, что величина n Ach у студентов колледжа имеет предсказательную силу на период около 10 лет и более. Химельштайн и Кимбро (Himelstein и Kimbrough, 1960) получили схожие результаты по тест-ретестовой надежности для методики FTI.

Метод n Ach Хекхаузена показывает коэффициент тест-ретестовой надежности +0,40 для мотивации успеха (надежда на успех - НУ) и +0,60 для мотивации неудачи (боязнь неудачи - БН) при использовании шести стимульных изображений по прошествии 5 недель. Поскольку повторение проективной методики подвержено влиянию множества неблагоприятных факторов (см.: McClelland, 1958a; Reitman & Atkinson, 1958; Heckhausen, 1963b), возможно, что надежность скорее недооценена текущими исследованиями, чем переоценена ими. Высокая чувствительность метода тематической апперцепции к ситуативным факторам (таким, например, как статус экспериментатора - Birney, 1958b; Carney, 1964a), с одной стороны, подтверждает его валидность, а с другой - порождает сложности в отношении психометрии. Данный метод пока не подходит для целей психодиагностики, то есть для индивидуальной диагностики, хотя его различительная способность достаточна для целей экспериментального исследования.

Глава 3. Оценочные диспозиции (Ценностные установки)

1. Индикаторы

Как уже говорилось, потенциальная мотивация может быть описана как набор оценочных диспозиций, включающих в себя определенную тему, которая лежит в основе нормативного состояния. Наиболее общим показателем будет являться некоторого рода оценка уровня нормативного состояния или, точнее, среднее отклонение нормативного состояния от различных ситуативных состояний. Подобная величина показывает силу мотивации достижения, то есть выраженность тенденции думать обо всем с позиции соревнования с заданными критериями успешности. Martire (1956) смог фактически продемонстрировать, что группа с

наиболее выраженной (равно как и наиболее обобщенной) мотивацией достижения также проявляет наибольшее различие между реальным и идеальным образами «Я» и между актуальным и желаемым обладанием личностными качествами, ориентированными на достижение. Куперсмит (Coopersmith, 1959) и Реймансис (Reimanis, 1964) получили тот же результат, используя саморанжирование и внешние оценки, но в связи с одним типом мотивации (потребностью в достижении - n Ach).

Прежде чем мы продолжим обсуждение проблемы оценки силы общей тенденции (или разницы между реальным и идеальным), следует обсудить еще одну характеристику мотивации достижения, а именно: относительное преобладание оценочной диспозиции ориентации на успех или ориентации на неудачу. В зависимости от веса, приданного двум альтернативам - успеху и неудаче, оценочная диспозиция сохраняет характеристику центра тяжести, выражающуюся как в предвидении, так и при оценке результата. Таким образом, «мотивированные на успех» люди при постановке цели учитывают возможность успеха больше, чем возможность неудачи; они оценивают свой уровень достижений в сравнении с общим фоном, окрашенным ожиданием успеха, и, соответственно, обратное верно для «мотивированных на неудачу» людей (Хекхаузен, 1963b). В этих случаях оценочная диспозиция действует не напрямую, а косвенно, как рамки соотнесения, которые не являются результатом непосредственного опыта, но влияют на постановку цели и оценку.

Кроме того, можно наблюдать более общие следствия ориентированных на успех или поражение оценочных диспозиций, не имеющие непосредственно наблюдаемой связи с успехом и неудачей. Проявляются, например, характерные различия в структуре и качестве переживания времени, относящиеся к таким характеристикам, как объем будущего времени или целенаправленность и скорость протекания проживаемого времени (см. гл. 4). В конце концов, даже бессодержательное восприятие оказывается находящимся под влиянием этих оценочных диспозиций, так, например, сжатие и растяжение линий переоцениваются ориентированными на успех и недооцениваются ориентированными на неудачу людьми. Можно предположить, что этот эффект зависит от различной метрики (еще одного компонента области соотнесения) для восприятия подобных изменений. Связь подобного феномена с успехом и неудачей звучит осмысленно только в метафорическом смысле (Heckhausen, 1963b).

В последнее время предпринимаются более систематические попытки изучения понятий успеха и неудачи. В факторно-аналитическом исследовании предпочтений различных метафор Кнап и Грин (Knapp и Green, 1964) обнаружили три параметра, описывающих значение успеха: блистательный, иллюзорный и каприз. Кац (Katz, 1964) показал на подростках, что значение успеха явно различается в зависимости от социоэкономического слоя. Накопление собственности, стабильность работы, статусная позиция и личная успешность - все это центры тяжести, рост важности которых проявляется именно в таком порядке от низших к высшим слоям общества. Высокомотивированные люди (n Ach) придают большее значение успешности, чем престижу, в то время как низкомотивированные предпочитают обратное (Burnstein,

Moulton & Liberty, 1963). Люди, считающиеся особенно успешными в маленьких городах Америки, отличились в основном благодаря общественной деятельности в организациях или общественных институтах и в гораздо меньшей степени благодаря доходу, профессиональным достижениям или уровню образованности (Kaltenbach & McClelland, 1958).

Ertel (1964) просил юношей-студентов оценить приближающийся экзамен при помощи метода Семантического дифференциала; он обнаружил два параметра, которые связаны с оценкой эффективности и характерны для ожидания успеха или неудачи. Мотивированные на успех люди (высокая НУ) ожидали приближения интеллектуального теста в основном с чувством уверенности в будущем, ориентированные на неудачу (высокая БН) - с чувством тревоги. Кассарьян (Kassarjian, 1963) различал социальные и ориентированные на себя компоненты успеха и поражения, коррелирующие друг с другом. Поражение в обоих смыслах сопровождается различными проявлениями низкой самооценки и трудностями в социальном принятии. Купер и Ховелл (Cooper & Howell, 1963), однако, показали, что мотивация поражения (уровень п Ach в нижней и средней трети распределения) не коррелирует с невротическими симптомами в поведении. И та и другая тенденции (НУ и БН) могут быть приемлемыми и здоровыми и неприемлемыми и невротическими в зависимости от специфики их взаимосвязи.

Оценочные диспозиции в дальнейшем могут устанавливаться, исходя из определенной степени успешности, которая обычно предпочитается, то есть они могут переживаться как присущие или даже необходимые, когда человек включен в ситуацию соревнования с критериями успешности. Подобная степень успешности была названа вслед за Хоппе (Hoppe, 1930) и Дембо (Dembo, 1931) уровнем притязаний. Ориентированная на успех оценочная диспозиция не обязательно связана с высоким или завышенным уровнем притязаний, равно как и ориентация на неудачу не обязательно сопряжена с очень низким уровнем притязаний. Есть часть людей ориентированных на неудачу, но стремящихся к высочайшей степени успешности, хотя они и остаются далеки от ее достижения. Индивидуальная психология, особенно в интерпретации Кюнкель (Kiinkel, 1928), учитывает подобные случаи, когда пытается объяснить чувство неполноценности и завышенные притязания как противоположности, усиливающие друг друга. Ориентированные на успех испытуемые воспринимают уровень успешности как требуемое качество, если он лежит выше их уровня достижения и не превосходит его на много, то есть если он достижим совместными усилиями (см. гл. 8).

Очевидно, что высокий уровень обобщенности оценочных диспозиций позволяет применять их к совершенно разнообразным ситуациям в области жизненного пространства (как в смысле временного промежутка, так и в сравнительном отношении), пока там может быть выделена любого рода идея достижения. Это приводит к широко обсуждавшемуся вопросу о том, что человек может демонстрировать одну и ту же модель поведения в совершенно различных ситуациях. Для объяснения происхождения этого феномена обращаются к врожденным мотивам (см. психоанализ) или вторичным приобретенным рефлексам. Браун (J. S. Brown), например, сводит желание быть активным и

зарабатывать деньги к страху нехватки денег, который знаком человеку по детским воспоминаниям о встревоженном внешнем виде родителей, вызванном недостатком в семейном бюджете.

Олпорт (Allport, 1937) высказывался против «теории происхождения» и заменил ее «принципом функциональной автономии мотивов». Однако эти рассуждения оставались в контексте теории происхождения; несмотря на это, в его теории причинно-генетические связи разрываются созданием функциональной автономии. Можно поддержать его попытку привнести уникальность в индивидуальное поведение, по крайней мере, насколько ее осуществляет теория мотивации достижения в подобном конструкте, то есть прозрачность оценочных структур (transferabilliy of evaluative structures). Таким образом, нам следует помнить, что оценочные диспозиции (нормативные состояния) обладают высокой степенью обобщенности, которая способствует их взаимозаменяемости (см.: Fuchs, 1954, с. 66). Это объясняет некоторые особенности развития. В данный период определенные типы деятельности начинают, а другие перестают быть мотивированными на достижение. Мотивация достижения не может появиться до тех пор, пока деятельность не вылилась в индивидуальное развитие в области возможного усовершенствования, и, как известно, деятельность не может оставаться ориентированной на достижение, если подобное совершенствование произошло в полной мере. Поэтому в течение жизни для новых и изменяющихся сюжетов всегда есть возможность превратиться в ориентированные на достижение, так как они еще не были освоены. Для объяснения этого факта нет необходимости обращаться к исторически обусловленной цепочке событий, с применением концепции функциональной автономии или без обращения к ней.

Высокая степень обобщенности оценочных диспозиций, однако, не умаляет сложностей, возникающих при попытке характеризовать их в конкретных случаях. Как мы можем их измерить, как мы можем сравнивать людей между собой, если в одном случае диспозиции ведут, например, к постановке желаемых целей, а в другом - к активации инструментальной деятельности, если у одних людей деятельность короткая и направленная, а у других - такая продолжительная? Если идея достижения у одних людей включает в себя небольшое, а у других огромное количество взаимоотношений со средой? Очевидно, что логично рассматривать оценочную диспозицию как более выраженную в случаях, когда: 1) она в большей степени приводит к реальным действиям, чем проявляется в желаниях и фантазиях; 2) она в большей степени ведет к продолжительной, а не спорадической активности; 3) она организовывает максимум или без обращения к ней ситуаций различного рода.

Даже рассматривая только эти три характеристики, следует принимать во внимание в каждом конкретном случае множество комбинаций; поэтому остается слишком огрубленным и трудновыполнимым сведение их всех к общему набору измерительных шкал для межличностного сравнения. Систематические исследования многомерной структуры оценочных диспозиций все еще находятся в зачаточном состоянии, и приоритет по проблематичности у вопроса об обобщенности мотивации достижения. В какой степени мотивация достижения

специфична? То есть каким образом и насколько разные взаимодействия человека со средой могут быть включены в рамки одной оценочной диспозиции?

2. Область генерализации

Области личного мира каждого, ориентированные на достижение различаются у разных людей по ширине. Они также зависят от социокультурных и возрастных норм, которые придают им определенную общность. В некоторых, на первый взгляд, невротических случаях идея достижения может быть настолько «переоценена», что охватывает практически все ситуационные взаимодействия. Область распространения или генерализации могла бы быть зафиксирована при помощи метода ТАТ, если бы стимульные изображения представляли собой достаточно широко распределенную случайную выборку всех существующих ситуационных взаимодействий (что, конечно, трудно представимо). В то время как клиническая форма ТАТ основана на данной концепции (Murray, 1943) для определения выраженности различных мотивов, стандартизованный метод контент-анализа пытается избежать (по уже обсуждавшимся причинам) конфликтов восприятия, подобных непониманию того, что происходит. Изображения подобраны таким образом, чтобы оценка заложенного смысла была безошибочна. Сила мотивации поэтому в меньшей степени определяется степенью распространенности реакции достижения на различные изображения, недели частотой и выраженностью ориентированных на достижение аспектов описанной последовательности действий. Поэтому выводы, полученные по данной методике, должны быть ограничены областью ситуаций, представленных в стимульных изображениях (см.: Veroff et al., 1965).

Тем не менее, как показал Мартир (Martire, 1965), даже тематически ограниченная серия изображений дает некоторое представление о степени генерализации n Ach, если ответы испытуемых давались сначала в нейтральных, а затем в побуждающих к достижению условиях. Те испытуемые, кто проявляет явно выраженную тему достижения не только в побуждающих, но и в нейтральных условиях, демонстрируют, таким образом, значительно генерализированную мотивацию достижения. Ориентированное на достижение восприятие ситуации не следует рассматривать как «проекцию» или волевой «акт» человека. Часто это «требуемая характеристика» ситуации, навязанная извне. Так, например, некоторые люди и объекты мира практически всегда обладают ориентированным на достижение скрытым смыслом (такие, как, например, фигура учителя или рабочее задание). Следствия определенных социокультурных, уже институализированных взаимодействий личности со средой могут лучше быть поняты в рамках концепции ролевых ожиданий, а не с учетом менее специфичной концепции «требуемой характеристики» (или валентности), например; рабочий знает, что воспринимается работодателем только с позиции его достижений (см.: Heider, 1958).

Проблема генерализации наиболее остро встает перед нами, когда мы поднимаем вопросы не только о тематике, связанной с достижением в целом, но также об устойчивости некоторых компонентов оценки, таких, как превалирование ориентации на успех или неудачу или уровень притязаний. Повседневный опыт говорит нам, что люди более ориентированы на успех в одних и на неудачу в других

видах деятельности; кроме того, уровни притязаний также могут различаться. С другой стороны, можно многое сказать в пользу гипотезы об основополагающей генерализованной базовой структуре, отражающейся в самых различных областях. Возможно, что подобная гипотеза более приемлема просто потому, что она упрощает ситуацию, а не в силу своей справедливости. И пока экспериментальные исследования по-прежнему недостаточны, вопрос о генерализации следует рассматривать с большой осторожностью. На данный момент мы обладаем результатами только в области уровня притязаний, показывающими, что постановка целей остается безошибочно последовательной от задания к заданию независимо от широты различий «требуемых характеристик» (см. гл. 8).

3. Социокультурные рамки соотнесения и их изменения в исторической перспективе

Конкретные взаимодействия личности со средой, в которых проявляются оценочные диспозиции, всегда находятся в рамках соотнесения с культурой или субкультурой человека. В высокоиндустриализироваином обществе «соревнование с заданными критериями успешности» является преобладающей мотивацией как общественной, так и личной жизни. Соревнование играло и по-прежнему играет решающую роль в экономическом росте современной индустриальной цивилизации (см.: McClelland, 1961, 1964a). Даже в так называемых примитивных сообществах человек говорит о теме достижения, хотя его уровень может быть невысок, как в случае с представителями племени Алорезе (Kardiner, 1945).

Слабо выраженная ориентация на достижение в некоторых культурах, разумеется, не исключает возможности высокой мотивации отдельного человека, как было показано в исследованиях Денниса (Dennis, 1955) на примере индейцев Хопи. И не важно, как сильно различаются виды деятельности, ориентированные на достижение, в кросс-культурных исследованиях: соревнование с заданными критериями успешности можно с легкостью выявить как в ритуальных охотничьих играх индейцев, так и в деловой активности бизнесменов среднего класса нашей цивилизации. Таким образом, вполне возможным выглядит выявление видов деятельности, гомологичных для разных культур.

Мак-Клелланд и Фридман (McClelland & Freidman, 1952), как и Чайлд, Сторм и Верофф (Child, Storm & Veroff, 1958), определяли уровень мотивации достижения различных дописьменных культур на основе контент-анализа передаваемых из уст в уста фольклорных сказаний, с использованием ключа n Ach. Было обнаружено, что уровень мотивации достижения, установленный таким образом, коррелирует с уровнем развития предпринимательских видов деятельности (McClelland, 1961). Кросс-культурные сравнения Америки и Германии были проведены Мак-Клелландом и его коллегами (McClelland et al., 1958b) на студентах высшей школы. Были обнаружены различия акцентов в ценности индивидуальной или групповой деятельности, обязанностей перед самим собой или перед другими и более выраженной мотивации достижения среди американских студентов (см.: McClelland, 1964b).

Внутри одной культуры, в свою очередь, различаются субкультуры, в которых отношение к теме достижения представлено в относительно закрытых областях

жизни, отражая, таким образом, характерные оценочные диспозиции. Это часто проявляется в социальных слоях западного индустриального общества, например в Соединенных Штатах. В отличие от более низкого социального слоя (рабочего класса), средний класс характеризуется большей выраженностью ценностей активности и ориентации на будущее, которые мыслятся как индивидуальные различия в способностях (см., например: Leshan, 1952; Reissman, 1953; Kohn, 1959). Даже в рамках субкультуры среднего класса различия в оценочных диспозициях можно наблюдать между «бюрократическими» и «менеджерскими» кругами (Miller & Swanson, 1956). Тема достижения в низших социальных слоях больше концентрируется вокруг немедленного материального вознаграждения (Hoffman, Mitsos & Protz, 1958; Zazzo, 1963; F. M. Katz, 1964). Только материальное вознаграждение за выполнение задания являлось мотивирующим фактором (n Ach) для учащихся данного социального статуса, в то время как их соученики - представители среднего класса - реагировали с большой готовностью просто на инструкцию выполнить задание (Douvan, 1956). Камерон и Сторм (Cameron & Storm, 1956) также показали, что дети более низкого социального класса выполняют задания на научение так же хорошо, как дети среднего класса, только если им предоставляется материальное подкрепление (конфеты). Потенциальная, или «интериоризированная» мотивация достижения повышается с ростом социоэкономического статуса (Rosen, 1956, 1962b; Douvan & Adelson, 1958; Veroff, Atkinson, Feld & Gurin, 1960; Littig & Yeracaris, 1963, 1965; Carney & McKeachie, 1963; Nuttall, 1964, также см. ниже: Условия происхождения и формирования).

Rosen (1956) показал, что оценочные диспозиции в двух социальных слоях связаны с желанием американских школьников продолжить образование после школы в вузе. В отличие от успеваемости в школе это желание соотносится не с силой мотивации достижения учащихся (n Ach), а скорее со специфической, относящейся к достижению оценочной диспозицией, обнаруживающейся только в высших социальных стратах, то есть сразу в раннем возрасте «встать на ноги» или планировать надолго вперед и преследовать долгосрочные цели в области карьеры, продолжая обучения еще многие годы, не зарабатывая денег. Академические знания со всем их значением все еще лежат за пределами кругозора даже высокомотивированных учеников из низшего социального слоя (точку зрения которых следует принимать во внимание в попытках «мобилизовать резервы таланта»). Ограничение относящихся к достижениям областей жизнедеятельности играет, как мы увидим, посредническую роль во взаимодействии мотивации и способностей. Согласно Френч и Лессеру (French & Lesser, 1964), мотивация достижения американских студенток связана с ценностными ориентациями на интеллектуальную деятельность или на социально-бытовую (см. гл. 2).

На большой репрезентативной выборке Верофф с коллегами (Veroff et al., 1960) наблюдали оценки уровня мотивации достижения различных слоев американского населения на материале индивидуальных интервью. Группы с высокой потребностью в достижении отличали следующие характеристики: высокий уровень образования, высокий профессиональный уровень, раннее взросление (21-24 года), проживавшие в большом городе и воспитанные в полной семье.

Под влиянием концепции Макса Вебера (1904, 1905) о связи протестантизма с капитализмом и экономическим ростом было проведено множество исследований, авторы которых пытались выявить, проявляют ли протестанты более выраженную мотивацию достижения, чем католики. В настоящее время ни в Америке, ни в Германии доподлинно установить это не представляется возможным (McClelland, 1961). Верофф, Фельд и Гурин (Veroff, Feld & Gurin, 1962) выявили на репрезентативной случайной выборке всего населения Америки, что мужчины-католики уступают по мотивации достижения мужчинам-иудеям и более высокомотивированы, чем мужчины-протестанты. Этот результат может быть объяснен в первую очередь как следствие существования группы средневековых католиков с низкими доходами и большими семьями. Автор интерпретирует этот неожиданный результат как проявление более сильного побуждения мотивации достижения, вызванного экономической ситуацией папы-католика, зарабатывающего мало денег и кормящего множество детей. Это, вероятно, является правдой, поскольку своим образованием он в большей степени ориентирован на конкретные цели, чем на распространяющиеся широко цели, более характерные для протестанта в подобной ситуации. Однако это в равной мере могла быть и конкретная оценочная диспозиция средневековых католиков с высокой мотивацией достижения, заставляющая их заводить большие семьи, забота о которых требовала направленной на развитие подвижности.

Направленность к движению вверх в целом особенно характерна для среднего класса. Как показали исследования Крокетт (Crockett, 1962), подобная подвижность в данном случае связана - но не для среднего и высших классов - с силой мотивации достижения (см.: Minor & Neel, 1958; Veroff et al., 1965). В маленькой, но высокоиндустриализированной Северо-Восточной Америке, согласно исследованиям Литтинга и Еракариса (Litting & Yeracaris, 1965), мотивация достижения связана с классовой мобильностью различных поколений (в терминах различий «синих и белых воротничков»). Движение вверх и вниз в рамках профессионального сообщества связано соответственно с высокой и низкой мотивацией достижения. Это также характерно для замужних женщин, когда их мобильность связана с профессией мужа. Социоэкономический класс, оказывается, имеет большое влияние на определение уровня n Ach - по крайней мере, на сегодняшний день в Америке, - чем религиозное пристрастие или этническое происхождение. Однако еврейское сообщество проявляет обладание высочайшей мотивацией достижения даже в самых низких социальных слоях общества (Rozen, 1959; Carney & McKeachie, 1963).

Этика кальвинистов «доказать, что человек достоин в абсолютно земном "призвании", - значит доказать, что он избран к "вечному спасению"» произвела на свет экстраординарный дух предприимчивости, цель которого заключалась не в накоплении богатства, а в успешном росте предпринимательства. Основной мотив предпринимательства - это не борьба за доход (как считают многие), а высокая потребность в достижении, которая ведет к предпочтению расчета риску. Выгода важна, но в инструментальном смысле обеспечения критерия успешности в эффективности экономической области. Группы менеджеров или исполнителей

(особенно в области коммерции) даже в коммунистических странах более высокомотивированы (n Ach), чем аналогичная группа профессионалов, и они предпочитают более умеренный риск в принятии решения (см.: McClelland, 1961; Meyer, Walker & Litwin, 1961). Более того, кажется, что они стали менеджерами благодаря n Ach, поскольку Мак-Клелланд (McClelland, 1965) показал, что студенты-юноши с высокой n Ach с большей вероятностью окажутся удачливы в бизнесе 14 лет спустя, чем их коллеги с низкой n Ach. Если исторически рамки соотнесения кальвинистов вылились в рост мотивации достижения в некоторых группах населения или даже целых странах и таким образом предопределили грандиозный экономический рост в раннюю эпоху капитализма, то следует ожидать, что история покажет еще примеры изменения от поколения к поколению величины мотивации достижения и соответственного экономического роста и падения.

В подобном поиске исторических сочетаний у нас была возможность изучить период протяженностью более чем в 1000 лет посредством метода контент-анализа. Можно составить случайную выборку сохранившейся литературы и соотнести содержания n Ach с различными независимыми показателями экономического развития. Это было проделано на материале Древней Греции в период времени с 900 по 100 г. до н. э., Испании времен позднего средневековья, Англии от короля Теодора до буржуазной революции, Америки 1800-1950 гг., и, наконец, для культуры Перу[7] около 800 г. до н. э. до 700 г. н. э. (McClelland, 1961). Эти исследования показали, что экономический рост всегда предварялся периодом роста мотивации достижения, а спаду экономики предшествовал длительный период снижения мотивации достижения. Таким образом, высокая мотивация достижения предшествует экономическому росту, а не наоборот. Рост мотивации достижения сам по себе почти всегда кажется следствием религиозных или философских течений, продуцирующих высокую мотивацию следующего поколения посредством невольного изменения направления воспитания детей, выражающегося в ранней независимости и раннем завершении воспитания (подробнее в работе McClelland, 1961). Контент-анализ учебников начальной школы (3-4-й классы) показал, что потребность в достижении меняется и в настоящее время, в современной истории. Ламберт и Клайнберг (Lambert & Klineberg, 1963) обнаружили, что уровень потребности в достижении жестко связан с притязаниями в области профессии для мальчиков различных стран. Метод был применен как в серии лонгитюдных исследований в данной стране (Америка 1800-1950 гг., DeCharms & Moeller, 1963), так и в международных сравнениях с широким рядом капиталистических, коммунистических и развивающихся стран (McClelland, 1961). Де Чармс и Мёллер (DeCharms & Moeller, 1962) использовали в качестве индикатора экономического роста объем ежегодных регистрации патентов на миллион жителей населения. Для международного сравнения Мак-Клелланд (1961) использовал рост национального дохода, а также средний показатель роста потребления киловатт-часов

---

7 Поскольку письменных источников было недостаточно, орнамент похоронных урн был классифицирован на основе содержания, ориентированного на достижение, при помощи метода Аронсона (1958). Прежде это успешно применялось для анализа древнегреческих ваз параллельно с контент-анализом литературных источников (McClelland, 1958c).

электричества. Для оценки уровня мотивации использовалось ориентированное на достижение содержание школьных учебников 1925-го и 1950 годов. Мак-Клелланд обнаружил значимую корреляцию +0,5 между потребностью в достижении в детской литературе в одном поколении и уровнем экономического роста в следующем (или даже в более короткий период времени). Стоит отметить, что мотивация достижения в отдельных странах в период с 1925 по 1950 г. изменилась так, что можно предсказывать изменение стадии экономического развития в этих странах. На самом деле оценка мотивации достижения по текстам школьных учебников оказалась методологически гениальным ходом, поскольку они очевидно содержат отражение национального Zeitgeist, отфильтрованного сознанием педагогов, и в то же время свободны от политической идеологии, по крайней мере в первые годы. Проффенбергер и Нортон (Proffenberger & Norton, 1963) утверждали, что американская общественная реакция на русскую «Спутниковую гонку» уже вызвала интенсификацию мотивации достижения мальчиков-школьников, рост интереса к математике и успешности в этих предметах между 1955 и 1960 годами.

4. Система и подсистемы ценностей

Относящаяся к достижениям оценочная диспозиция часто, если не всегда, функционально включена в пересекающиеся с ней системы ценностей, которые в конкретных обстоятельствах достаточно неоднородны. Эти системы предотвращают переход достижения от собственных интересов в просто инструментальную деятельность. Феномен «протестантской этики», согласно Максу Веберу (1904, 1905), представляет собой систему ценностей, которую можно назвать религиозным «комплексом превосходства ».

Нет сомнений, что существует также временная или устойчивая сеть оценочных диспозиций, которые изначально не очень тесно связаны, например, ситуация, когда соревнование с заданными критериями успешности служит мотивам накопления или власти. В данном случае мотивацию достижения следует рассматривать как вторичную, то есть инструментальную, систему мотивов. Опыт и действия, связанные с этим, настолько отличаются по своим последствиям, что лучше отделять феномены такого рода от «чистой мотивации достижения». Различия в зависимости от побудительных условий, в которых выполняется задание, также может увидеть каждый. Если экспериментатор просит испытуемых о сотрудничестве и помощи, то деятельность не связана больше с n Ach; она связана с «потребностью в принятии» (измеряемой также при помощи метода TAT, Shipley & Veroff, 1952; French, 1955b; Atkinson & Reitmen, 1956; Atkinson & Raphelson, 1956). Плюс ко всему мотивация достижения не проявляется в связи с деятельностью, если деятельность поощряется материально (Atkinson & Reitman, 1956) или часами свободного времени (French, 1955b).

Немецкие исследователи характера (например, Lersch, 1938) склонны делать вывод, что человек в определенных обстоятельствах может быть побужден к хорошим действиям только ради социальной оценки и престижа. Кроме крайних случаев, это кажется в меньшей мере касается проблемы системы ценностей, не связанной с достижением, но в большей мере связано с системой, в которой тема достижения в полной мере присутствует. Чистая ориентация на задачу - это,

возможно, особый случай, обратный ситуации, включающей отношение и оценку субъектом самого себя или того, что приписывается ему значимыми другими. Множество целей достижения могут в конечном счете быть реализованы только посредством социального взаимодействия (Mahler, 1933), то есть необходимость информировать вовлеченных людей, заинтересованных в результате достижения, появляется прежде, чем задание выполняется и цель достигнута. Различия между борьбой за достижения и оценку могут быть преувеличены, если ошибочно предполагать наличие двух точек соотнесения для двух взаимонезависимых видов мотивов. Как правило, цель включает в себя работу над задачей, самооценку и социальное признание, появляющиеся вместе. Они расходятся в процессе получения ориентированного на достижение опыта (даже если личностно специфический центр тяжести присутствует в отношении всех трех позиций соотнесения). Трудно иначе посмотреть на важность достижения для социальной оценки и профессионального карьерного роста в нашей культуре.

Также можно найти работы, авторы которых фокусируются на том или ином виде целей. В то время как Вертхаймер (Wertheimer, 1957) и Метцер (Metzer, 1962) предпринимают попытку изучить объективные требования к выполнению задания для целей образования, Gottschaldt (1933) рассматривает происхождение мотивации достижения как коренящейся «в борьбе за социальный престиж». Crandall et al. (1960) даже не рассматривает причины возможности возникновения борьбы ради самого достижения. Скорее определения включают описание поведения, направленного на «достижение одобрения и избегания неодобрения» (!) в соревновании с заданными критериями успешности. Лонгитюдное исследование Кагана и Мосса (Kagan & Moss, 1962) дало явное решение этой проблемы. Поведение, направленное на достижение ради него самого, и то, которое осуществляется для получения одобрения, настолько высоко коррелируют друг с другом, что возможность их разделения сомнительна (см. гл. 12).

Глава 4. Важные аспекты опыта

1. Акценты в восприятии взаимодействия личности со средой

Акцент в восприятии ситуации может быть поставлен или на «Я», или на окружающий мир, фокусироваться либо на межличностных, либо на ориентированных на задачу аспектах. Последний включает в себя заинтересованное отношение к задаче и выполнение ее требований - заинтересованное отношение, которое может возникнуть не только в ущерб «Я», но и из-за сильной личностной вовлеченности в задачу.

Если акцент ставится на социальный аспект, то подчеркивается влияние, производимое действиями одного человека на ситуацию межличностного взаимодействия. Если акцентируется личность, то протекание деятельности рассматривается как проявление степени компетентности или некомпетентности человека. Не поддаваясь искушению более подробно останавливаться на описании этой типологии, отметим только, что изменение акцента обычно происходит в достаточно широком диапазоне. Оно зависит, например, от результата, достигнутого в процессе деятельности. Так, параметр соотнесения имеет тенденцию смещаться в

сторону социальности после выполнения задачи.

Не менее важно, подразумевает ли задание соревнование с заданными критериями успешности, ориентированными на выполнение самого задания или на отношение человека к деятельности других людей или самого себя. Социально ориентированные критерии успешности всегда применимы к ситуации соревнования, хотя остальные могут работать в ней не менее эффективно. В частности, критерии ориентации на себя чаще всего присутствуют в ситуациях соревнования. Развитие в онтогенезе восприятия ориентации на достижения заслуживает отдельного внимания. Например, 2-3-летние дети интерпретируют неудачу в достижении цели не как поражение в смысле личностной неспособности (в отношении личности или самооценки), а как сопротивление со стороны задачи и, таким образом, как относящееся к заданию или окружающей среде (более подробно см. в гл. 12).

Акцент на восприятии ситуации в целом также влияет и на поведение, и на его результаты. Пример подобной важности акцента восприятия можно обнаружить в обратном эффекте Зейгарник, когда деятельность ориентирована не на задачу, а на себя. В последнем случае лучше всего запоминается именно завершенное действие, а не незавершенное (см., например: Lewis & Franklin, 1944; Green, 1963). Еще один подобный пример можно обнаружить у Сильвермана (Silverman, 1964): человек с высокой самооценкой помнит меньшее количество фактов, относящихся к незавершенной вследствие неудачи деятельности, чем человек с низкой самооценкой. Примечательны в этой связи и результаты, полученные Мирке (Mierke, 1955, с. 222). Испытуемым предоставляли два ряда аналогичных заданий на выбор. Им предлагалось решить один из них в обязательном порядке, второй же по желанию. Обязательное задание решалось быстрее, хотя и с большим количеством ошибок, чем дополнительное. Это похоже на следствие различных способов расстановки акцентов или концептуализации деятельности. Обязательное задание провоцировало акцентирование самооценки и социального аспекта, а дополнительное переносило акцент на задачу; таким образом, первое вело к преобладанию заинтересованности в быстром решении задачи, а второе - к точности ее выполнения. Интересно, что различная концептуализация двух заданий преобразовывает тест на последовательное выполнение заданий в ситуацию работы в условиях дефицита времени; в реальности они противопоставляются даже более резко. Так, заинтересованность в решении дополнительного задания может оставаться, несмотря на внешнее ограничение времени.

Иногда акценты в области достижения рассматривают как установки по отношению к задаче, которые могут быть ориентированы на задачу или личностно ориентированы (см.: Heckhausen, 1955). Мне кажется более удачным определение установок на задачу как специфических стилей деятельности, характерных для ориентации на успех или неудачу вне зависимости от акцента восприятия ситуации. Такая установка на задачу, как ориентация на успех, располагает к высокоскоростному, сосредоточенному процессу решения задачи, в то время как настрой на ожидание неудачи ведет к напряжению, блокировке, привнесению ограничений и помехам при выполнении задания. В зависимости от типа

выполняемого задания это может улучшить или ухудшить конечный результат (ср.: главы 9 и 11).

2. Временная перспектива и природа опыта времени

Под опытом времени мы подразумеваем все относящиеся к времени аспекты жизни человека, которые в определенный период в настоящем обращаются к будущему и возвращают в прошлое (L. K. Frank, 1939; Lewin, 1951). Относящийся к достижению опыт структурирует время едва ли не более всякого другого. Прежде всего он направлен на будущее, охватывает достаточно большой промежуток времени, связывает события во времени, устанавливает последовательность промежутков времени. Также он обращается к прошедшим событиям, как, например, в случае с аффективными состояниями, причиной которых является успех или поражение и которые обычно характерны для промежутков времени, следующих после окончания деятельности. Последовательность действий сама по себе представляет перспективу будущего времени (см. гл. 6). Постановка цели, пока она является ориентированной на реальность, основывается на соотнесении перспектив будущего и прошлого времени (Lewin, 1951; Heckhausen & Roelofsen, 1962; см. главу 8). Повышение социоэкономического статуса приводит к увеличению длины учитываемой временной перспективы, особенно в отношении будущего, что характерно для определенных социальных классов (Leshan, 1952; Rosen, 1956; Douvan & Adelson, 1958).

Мотивационную характеристику оценочных диспозиций феноменологически следовало бы отнести к ожиданиям с точки зрения проблемы временной перспективы. Под этим подразумеваются ожидания того, что субъект осуществит - или не осуществит - переход из настоящего (актуального) состояния в более удовлетворительное конечное состояние, измеренное в соответствии с определенными критериями успешности (нормативным состоянием). Переживание разницы во времени между существующей в настоящем и предполагаемой в будущем ситуациями является реальной мотивирующей силой, с точки зрения феноменологии она направляет и стимулирует как восприятие, так и деятельность. Поскольку предвидение ситуации будущего как поражения или успеха являет собой ожидание, сопряженное с позитивными и негативными эмоциями, и переживание подобных ожиданий является либо приятным, либо неприятным, побуждающим или удерживающим, то выливается это либо в достигающее, либо в избегающее поведение (см.: Heckhausen, 1963b; Fuchs, 1963). Из-за сложности взаимосвязи между переживанием перспективы времени и мотивацией, эмоциональным ожиданиям следует отдать главенствующую роль в диагностике мотивации среди всех прочих параметров опыта человека. Эти ожидания представляют собой важную категорию во всех измерительных ключах, к настоящему времени разработанных для оценки мотивации (например, предвидение цели). Относительно n Ach не только уровень мотивации должен быть связан с такими параметрами, как рассматриваемый промежуток времени и структура временной перспективы, но и ее направление.

Это было подтверждено рядом экспериментальных исследований, включавших в себя совершенно разные переменные. Испытуемые с высокой n Ach чаще использовали будущее время и сложноподчиненные предложения, что указывает на

вероятную связь настоящего и будущего времен (McClelland et al., 1953). Они обладают большими возможностями в области отсрочки удовольствия: когда предоставляется выбор между немедленным, но малым вознаграждением и большим, но по прошествии некоторого времени, чаще всего они выбирают последнее (Mischel, 1961; Cameron & Storm, 1965; ср.: Fisher, 1961, равно как и концепция «дуги ожидания» (Spannungsbogen) Kiinkel, 1928). Низкая склонность к достижению (предполагаемая в данном случае в связи с низкой школьной успеваемостью), по данным Davids & Sidman (1962) и Strauss (1962), сопровождается большей привязанностью к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение. Высокомотивированные испытуемые[8] относят опыт человека, изображенного на стимульном материале ТАТ, к более отдаленному будущему и охватывают большую по продолжительности временную перспективу в целом, чем низкомотивированные испытуемые (Heckhausen, 1963b). Тот же эффект наблюдается в отношении временной структуры деятельности (Ricks & Epley, цит. по: McClelland, 1961). Успевающие ученики демонстрируют большее предвосхищение и оптимистический настрой в оценках будущего, чем отстающие, что проявляется как в беседах, так и в историях, которые они придумывают, однако более частое обращение к будущему времени не коррелирует с уровнем интеллекта (Teahan, 1958). Возможный предугадываемый риск при вождении, который мог бы привести к дорожным происшествиям и авариям, лучше рассчитывается водителями с более высокой мотивацией достижения (Hoyos, 1965).

Направленность мотивации достижения - не менее важный фактор, чем ее сила. Рассказы ТАТ мотивированных на успех испытуемых содержат более длинную последовательность разворачивающихся во времени событий (временную перспективу), чем мотивированные на неудачу (Heckhausen, 1963b). При извлечении из памяти материала, соотнесенного с некоторым временем (как, например, половину материала, заучиваемого вчера, необходимо будет воспроизвести завтра, а другую половину - 4 недели спустя, см.: Ferdinand, 1959), было получено, что мотивированные на успех испытуемые помнят больше информации, которую необходимо воспроизвести позже, чем той, которую необходимо было докладывать раньше. Таким образом, они более способны к объединению успешных этапов во временной перспективе в один блок (Gotzl, 1960; цит. по: Heckhausen, 1963b). Согласно данным опросника (Vukovich et al., 1964), мотивированные на успех испытуемые склонны фокусироваться на «большой цели», они также предпочитают задания, охватывающие больший период времени, требующие планирования, процесса принятия решения. Они не нуждаются в быстром достижении успеха, более того, они могут достаточно долго ждать.

Успешные бизнесмены характеризуются сходными способностями: распознать будущие возможности и приспособиться к ним (McClelland, 1961). Риск, неизбежный при принятии решения, заблаговременно может быть рассчитан более точно при условии учета достаточно большего временного отрезка в перспективе будущего времени. И чем больше этот отрезок, тем точнее деятельность с реально рассчитанным риском, как показывает пример с умеренной постановкой целей,

---

8 Везде ниже данная фраза означает: испытуемые с высоким результатом по общей шкале n Ach (AM).

демонстрируемой высокомотивированными и мотивированными на успех испытуемыми (Heckhausen, 1963b). Все эти результаты подтверждают описанную К. Левиным (1953) взаимосвязь между доверием к себе, надеждой, упорством, настойчивостью, волей (как «моральным состоянием») и планированием лучшего будущего. Тесная взаимосвязь между временной перспективой и различными уровнями реальности будет более подробно обсуждаться в следующем параграфе.

Характерные отличия также проявляются в качестве восприятия времени (согласно исследованиям Кпарр & Garbutt, 1958, 1965), исследование проводилось на материалах относящихся к времени поэтических метафор, сгруппированных по методу факторного анализа. Высокомотивированные испытуемые обнаружили, что их ощущение времени лучше всего передается метафорами, отражающими направленное быстрое движение, такими, как «летящий космический корабль», в то время как слабомотивированные испытуемые выражали его более статичными образами, такими как «тихий безбрежный океан». Хекхаузен (Heckhausen, 1963) обнаружил подобные кластеры факторов на немецких испытуемых и подтвердил их связь с силой мотивации достижения. Анализ «динамичных, быстродвижущихся» образов, предпочитаемых высокомотивированными испытуемыми, оказался очень продуктивен с точки зрения преобладающей мотивации ожидания успеха или неудачи. Мотивированные на успех испытуемые рассматривали время как целенаправленное, быстрое движение, в то время как ориентированные на неудачу видели в нем бесцельный, непрерывный поток. Первые уверенно позволяли себе быть увлекаемыми временем и торопили его движение вперед, используя его для планирования, для движения прямо к цели; в то время как вторые, казалось, видели себя роковым образом ввергнутыми в пучину тащащего их водоворота времени.

Кпарр в серии своих экспериментов обнаружил еще ряд различий в восприятии времени. В качестве процедуры измерения мотивации им использовался выбор высокомотивированными испытуемыми неяркой цветовой гаммы (предпочтение сине-зеленой шотландки красно-желтой, 1958). Временные промежутки, равно распространяющиеся в прошлое и будущее, воспринимались высоко мотивированными испытуемыми ближе к настоящему времени, таким образом, общая шкала времени у них была более сжата. Для них событие недавнего прошлого не воспринималось как давно произошедшее, а окончание текущего события ожидалось раньше, чем происходило реально (Green & Knapp, 1959). Также характерные отличия наблюдаются в установках по отношению ко времени в повседневной жизни. Высокомотивированные люди агрессивно реагируют на неточный ход часов, они беспокоятся, если не знают, который час, их терзают угрызения совести, если они поздно встают утром или иначе теряют время (Кпарр, 1962; Argyle & Robinson, 1962). Высокомотивированные люди более точно могут оценить время прослушивания музыкального отрывка, который недооценивается испытуемыми с низкой n Ach. Возможно, это происходит в результате того, что последние больше поглощены музыкой, которую они слушают (Кпарр & Green, 1961). Высокомотивированные испытуемые воспроизводят представленные на слух отрезки времени более быстрым движением руки (du Preez, 1964).

3. Уровни реальности

Ориентированный на достижение опыт часто характеризуется специфическими особенностями отношения к реальности. Он может одновременно затрагивать различные уровни реальности и перемещаться между ними. Вплоть до настоящего времени такие понятия, как «реальность» или «нереальность», включали в себя огромную массу совершенно различных вещей (см., например: Metzger, 1954, относительно различных видов «реальности»). Это различие не следует отождествлять с различием между «личностно значимым» и «незначимым», как это сделал Браун (J. F. Brown, 1933), обнаружив, что оба эти понятия связаны с различиями в воспоминании выполненных ранее заданий. Результаты, полученные им, были артефактами при измерении эффекта Зейгарник, вызванными тестовой процедурой, как показал впоследствии Фердинанд (Ferdinand, 1959). Также сомнительно, что нечто, относящееся к более отдаленному будущему, является более нереальным только потому, что отстоит дальше во временной перспективе. Ухудшение воспроизведения, которое, как обнаружил Ferdinand, связано с «удаленностью во временной перспективе» (что не было подтверждено Gotzl, 1960), не обязательно должно объясняться более высокой «степенью неопределенности (fluidity)» психических систем в плоскости нереальности (Lewin, 1935), скорее это может быть объяснено более низким уровнем выраженности данного элемента, то есть разницей с контекстуальным фоном. Кроме того, нечто весьма личностно-значимое может быть нереальным, и, напротив, абсолютно неважное может быть вполне реальным.

Часто считается, что различные уровни психической реальности можно соотнести с определенными поведенческими моделями. Так, деятельность считается более относящейся к реальности, чем речь, а речь более реальна, чем мышление. На самом деле в каждом из них может проявляться широкий спектр всевозможных уровней реальности. Тот способ, при помощи которого достигаемая цель «становится реальностью» зависит от сущности поставленной задачи (Mahler, 1933). В случае решения интеллектуальных задач физические действия обычно не уместны и не могут заменить собой мышление, которое делает выполнение задания возможным. Разница между серьезной и игровой деятельностью также не может приравниваться к различиям между реальностью и нереальностью (Sliosberg, 1934). Игра - это область жизнедеятельности, отдельная от реальности повседневных взаимоотношений человека с окружающей средой. Она обладает собственными определениями значений происходящего, в которых поступки рассматриваются как вполне реальные или, точнее, «квазиреальные» (Heckhausen, 1964b), но отнюдь не нереальные.

Определить уровни реальности можно, оперируя различными преходящими состояниями, существующими между чем-то действительным и чем-то только воображаемым, желаемым или вызывающим страх. Перспектива будущего времени включает в себя уровни, которые, начинаясь в области возможного, превосходят ее и уходят в абсолютно нереальное, изменяясь от определенного до немыслимого. Уровни перспективы прошедшего времени варьируются от чего-то реально произошедшего до того, что могло или должно было случиться. После появления работ Фрейда (1900, 1908) внимание многих приковано к нереальному поведению.

Так, говорят, фантазии, воплощающие желания, обеспечивают замещающее удовлетворение для тех потребностей, которые не удовлетворены в реальности.

То, что подобное порождение фантазий может выполнять компенсаторную или замещающую функцию, было установлено только в отдельных случаях даже для таких табуированных мотивов, как сексуальность и агрессия (см. например: Feshbach, 1955). Возможно, существует необходимость признать за «нереальным поведением» катарсический эффект некоторого рода, но порождающие его условия еще не вполне определены (см.: Feshbach, 1961; Berkowitz & Rawlings, 1963). Часто уменьшение проявляемых вовне импульсов после выражения мыслей в области нереального обладает меньшим катарсическим эффектом, чем являющиеся следствием выражения мыслей и ориентированные на реальность запрещения (Epstein, 1962). С другой стороны, фантазии могут в определенных условиях действительно усилить склонность к соблюдению табуированного поведения, как, например, в ситуации пассивного эмпатического опыта наблюдателя (Berkowitz, 1964; также и Werner, 1966).

В отношении мотивации достижения замещение ценности - это, возможно, небольшое количество желаний, требующих осуществления и предполагающих преодоление трудностей или даже достижение цели. Нереальные поступки - «замещения» не приводят к разрядке при преследовании реальной цели достижения (Mahler, 1933). С ростом мотивирующего побуждения они воспринимаются как все более неудовлетворяющие (Sliosberg, 1934). С другой стороны, нереалистические попытки разрешения ситуации возникают, если цель не может быть достигнута, несмотря ни на какие усилия, а человек не имеет возможности «сойти с поля» (Dembo, 1931).

Было бы странно, если бы порождение ориентированных на достижение фантазий обладало бы большим замещающим эффектом. Ибо в данном случае это привело бы к постоянному поражению, так как реальность не изменяется даже при усиленном порождении фантазий, отражающих исполнение мечты, или замещающем поведении в области фантазии; а постоянные неудачи привели бы в конце концов к серьезным социальным санкциям. Иногда в особых патологических случаях обстоятельства реальности могут породить нереалистическую нормативную шкалу состояний в связи с нарушением процессов контроля реальности. Сомнительно, однако, можно ли все еще говорить о мотивации достижения в связи с нереальными оценочными диспозициями, предшествующими любому контакту с реальностью. Человек, отвечающий в опроснике, что он предпочитает осуществлять в фантазиях ориентированные на достижения мечты, показывает низкую мотивацию достижения (AM), согласно результатам Вуковича и его коллег (Vukovich et al., 1964), и высокую тестовую тревожность (TAQ); аналогичный результат получен Рейтер (Reiter, 1963) на женщинах. С другой стороны, Зингер и Шонбар (Singer и Schonbar, 1961) обнаружили, что женщины, часто погружающиеся в мечты и грезы своей внутренней жизни, демонстрируют достаточно большое количество тем достижения, описывая свои мечтания и сочиняя новые истории, включая также темы приобретения собственности и престижа без усилий.

Другое дело, когда человек выбирает более легкие или другие задачи в качестве

замещения, не справившись с задачей или воспринимая какую-то задачу как слишком трудную. В большинстве подобных случаев это не настоящее замещение, а скорее выбор новой цели, в то время как прежняя цель оставляется им на время или насовсем. Даже если они действительно представляют собой замещения, новые цели в строгом смысле слова не являются «нереалистическими». Даже успех, достигнутый случайно и невоспринимаемыи как личное достижение, не должен переживаться как «ненастоящий», согласно Хоппе (Hoppe, 1930). Удача, случайное везение или невезение воспринимаются как нехарактерное для ситуации достижения, но не «нереальное». Кроме того, даже критически настроенные по отношению к себе взрослые склонны приуменьшать фактор случайности в достижениях, приписывая успех собственной компетентности; с другой стороны, они склонны винить неблагоприятные обстоятельства или невезение в своих неудачах, за которые ответственны только они (Hoppe, 1930; Heckhausen, 1955; Mehl, 1962). В обоих случаях это не вопрос различных уровней реальности данного опыта, а вопрос обмана и самообмана («рационализации») в отношении того, что на самом деле имеет место (см. гл. 5). В конце концов истории ТАТ не обязательно рассматривать как «нереалистическое» поведение, обеспечивающее замещающее удовлетворение, только потому, что они являются плодом воображения, как утверждают Лазарус и его коллеги (Lazarus et al., 1961; Vogel et al., 1958, 1959). Напротив, при соответствующих условиях, истории, создаваемые испытуемыми в ответ на стимулы ТАТ, содержат выражения ориентированных на достижение оценочных диспозиций, соотносящихся с психической реальностью, как показывает их взаимосвязь с множеством критериев поведения.

В процессе деятельности время от времени возникающее переживание «нереального» действия - это скорее правило, чем исключение: когда желаемая цель воспринимается в воображении как уже достигнутая, особенно при возникновении трудностей, препятствий к ее достижению, и необходима отсрочка. Это «нереальное», но не замещающее действительную реализацию цели действие, в том смысле, что оно не приводит к ослаблению попыток ее достижения. Являясь временной передышкой, остановкой для взгляда в будущее, она мотивирует и может послужить толчком к цели, усиливая попытки ее достижения. После выполнения теста достижений, нереальный опыт в виде фантазий увеличивает тревогу перед неудачей (Singer & Row, 1962).

Как правило, сопровождают события, происходящие во времени два уровня реальности. Над зданием реальности - событий прошлого, настоящего и будущего, считающихся реальными, - возвышается область нереального, состоящего из мыслей: «О, если бы я...», «Я бы...», «Следовало бы...» и т. п. Чувства надежды и страха, облегчения и разочарования (см.: Mowrer, I960; Feather, 1963c) -вот основные типы в трехмерном пространстве области соотнесения, построенной с учетом трех осей: текущего времени, времени в его перспективе и уровня реальности. Так, например, разочарование - это превращение в нереальное (уровень реальности) того, что прежде рассматривалось (текущее время) и ожидалось (время в перспективе) как реальное. Угрызения совести («Ах, если бы я только...») можно рассматривать как противоречие в прошлом между реальностью («Это было») и

нереальностью («Это должно было быть»).

Сущность перспективы будущего времени - быть в некоторой степени нереально-ориентированной. Так, постановка целей может в отдельных случаях характеризоваться высокой степенью нереальности, как показали исследования уровня притязаний. Уровень нереальности не имеет прямой связи с силой мотивации. Он не увеличивается ни с ростом силы мотивации в целом, ни с увеличением какой-либо из мотивационных тенденций по отношению к успеху или неудаче (НУ или БН). Стоит сказать, однако, что ожидание успеха ведет к большей реалистичности в постановке целей, чем боязнь неудачи (если судить объективно по результатам). Мотивированные на успех испытуемые в большей степени учитывают свои реальные возможности, ставя те цели, которые они считают достижимыми, в отличие от мотивированных на неудачу, которые либо осторожничают, оставаясь ниже реально достижимого, либо существенно завышают их, но чисто умозрительно (Heckhausen, 1963b; Meyer et al., 1965).

Относительно процесса развития можно установить онтологическое преобладание нереальности в ориентированном на достижение опыте, поскольку он относится к прошлому или будущему. Но нереальность вынуждена уступить, даже в раннем детстве, все возрастающему давлению реальности, тому, что на самом деле происходит (Heckhausen & Roelofsen, 1962). Как только желаемое начинает соотноситься с реальным или возможным осуществлением события, тотчас, на четвертом году жизни, возникает возможность конфликта между реальностью и нереальностью в ситуации неудачи при анализе прошлого («как оно было и как оно должно было быть»); а если вероятность будущей неудачи выше, чем вероятность успеха, то ситуация аналогична и для будущего времени («как это, вероятно, будет и как хочется, чтобы это было»). Если неудача и успех в равной мере вероятны, то дети не способны испытывать этот конфликт еще где-то около года, до возраста четырех с половиной лет и старше. К этому времени можно уже исследовать первые постановки целей для изучения уровня притязаний (Heckhausen & Wagner, 1965).

Следует отметить, что проживаемую субъективно степень реальности ситуации не следует путать с ее объективной реальностью. Как бы тесно они ни были связаны, и не важно, насколько субъективная вероятность появления события может быть близка к объективной, более важной остается проблема определения того, как опыт и деятельность связаны с реальностью. В отношении ориентации на достижение на первом месте стоит вопрос о соотнесении субъективного представления о степени трудности задачи, с действительной ее сложностью, то есть о том, насколько соотносится субъективная вероятность успеха или неудачи с объективной вероятностью. Коэн и Хансел (Cohen & Hansel, 1955) обнаружили, что объективно высокая степень сложности часто недооценивается, а низкая - переоценивается; наиболее точно предсказывается ситуация с объективной вероятностью успеха около 30 %, по Говарду (Howard, 1963) эта цифра - 45 % (см.: Feather, 1963a; Schmidt & Zarn, 1964). Индивидуальные различия могут рассматриваться как характерные. Так, мотивированные на успех испытуемые переоценивают вероятность успеха по сравнению с ориентированными на неудачу, как показали Brody (1963, относительно n Ach) и Фивер (Feather, 1963a, с использованием AAT, но не на параметре n Ach).

Они обнаружили склонность оценивать свои шансы на успех так же высоко, как «боящиеся неудачи» испытуемые относительно предстоящих заданий средней трудности (Feather, 1965a, на комбинированных исследованиях n Ach и MAS). Очевидно, что если мотивация на успех преобладает, то перспектива успеха в противовес неудаче они являются дополнительными друг к другу (в математическом, но не в психологическом смысле), удерживаемая в голове, уменьшает рассматриваемую величину вероятности неудачи (Heckhausen, 1963b; см, ниже: Уровень притязаний, гл. 8).

В конце концов, субъективная вероятность успеха, как кажется, должна расти с увеличением стимулирующей ценности цели, особенно в средней области объективных возможностей. Это, однако, не было подтверждено относительно предсказаний событий, зависящих от достижений[9], хотя и было установлено для случаев, зависящих от случайности и предполагающих различную ценность выигрыша (Crandall, Solomon & Kellaway, 1955; Jessor & Readio, 1957). Тем не менее вплоть до настоящего момента эти вопросы поднимались только в рамках так называемых теорий принятия решения (см.: W. Edwards, 1954; Feather 1959b), которые рассматривают установки потребителя и предпочтения стратегии риска в ситуации неопределенности с различной значимостью выигрыша (см.: Feather, 1959a; Cohen & Hansel, 1961; Mehl, 1962)

Глава 5 Конфликт

Склонность к конфликту - это показатель наличия мотивации достижения, Она провоцируется появлением неудачи. Таким образом, опыт ориентированных на неудачу испытуемых более отягощен конфликтами. Этот конфликт относится к типу притяжения - избегания, или одновременного влияния векторов положительной и отрицательной валентности (см.: Lewin, 1935, с. 89). Это наиболее сложно разрешаемый конфликт, так как векторы притяжения и отталкивания относятся к одной и той же вещи, а именно к цели достижения. Конфликты достижения можно разделить на два основных типа по признаку времени. Первый тип характеризуется перспективой будущего времени, он направлен на цель впереди и формируется вокруг ожидания неудачи. Второй тип конфликта характеризуется перспективой прошлого и привязан к прошлым неудачам. Он формируется вокруг опыта неудачи.

1. Ожидание неудачи

Конфликты этого рода появляются в связи с постановкой цели. Стимулирующая ценность цели увеличивается с ростом сложности ее достижения, но одновременно с этим растет и вероятность поражения (см.: Lewin, Derabo, Festinger & Sears, 1944; Feather, 1959a, 1959b). Неопределенность результата наиболее велика в области средней сложности, поскольку опыт вероятности успеха и неудачи уравновешивает друг друга. Чем больше тенденции к достижению и избеганию (надежда на успех и боязнь неудачи) уравнивают друг друга, тем более выражен конфликт; его интенсивность зависит также от абсолютной величины обеих тенденций. Отсюда

---

9 Диггори и Морлок (Diggory & Morlock, 1964), однако, обнаружили обратную зависимость для деятельности, зависящей от уровня достижения. Но это только кажущееся противоречие, поскольку данный результат был получен в очень специфических и в основном провоцирующих поражение условиях.

следует, что целей, в достижении которых существует равная вероятность успеха и неудачи, следует избегать, особенно людям, пытающимся избежать конфликта. Как мы увидим в дальнейшем, это верно для испытуемых, мотивированных на неудачу, но не для ориентированных на успех. Являются ли последние более устойчивыми к конфликтам? Может быть, они их даже предпочитают? Вероятно, конфликт не имеет для них большого значения, так как они не настолько озабочены 50% -ной вероятностью неудачи, как мотивированные на неудачу. Мотивированные на неудачу разрешают этот конфликт не только при помощи стратегии осмотрительной постановки невысоких целей, но и парадоксальной стратегией постановки чрезвычайно завышенных, недостижимых целей. Постановка завышенных целей, очевидно, направлена на интенсификацию собственных усилий по преодолению тенденции избегания неудачи и в конечном итоге на уменьшение конфликта (более подробно см. в гл. 8).

Таким образом, постановка целей часто связана с конфликтом достижения - избегания. Если наличествует выбор из нескольких альтернативных целей, схожих по степени сложности, это может привести к множественному конфликту достижения - избегания (как, например, в ситуации выбора профессии), разрешить который, может быть, весьма непросто. Если постановка целей осуществляется в условиях социальной ситуации, тенденция достижения - избегания может проявиться в так называемом «расщеплении» уровня притязаний (Heckhausen, 1955). Цель, которая может быть достигнута наверняка, открыто провозглашается, в то время как на самом деле человек внутренне стремится к более высокой цели.

Еще одна характеристика конфликта - это ригидность постановки целей. Мотивированные на неудачу люди, обремененные конфликтом, гораздо меньше готовы принимать во внимание свой реальный уровень достижений, подразумевающий определенные возможности достижения. Они избегают новой актуализации данного конфликта и придерживаются существующей постановки целей, даже если она уже устарела (Heckhausen, 1963b). Коэн и Зимбардо (Cohen & Zimbardo, 1962) обнаружили нечто подобное в случаях сильного, вызванного конкретной ситуацией конфликта. Люди, которым после множества неудачных попыток выполнить задание предлагается рискнуть дальнейшей неудачей по желанию на дополнительном задании, не снижают уровень притязаний ниже точки, на которой они уже потерпели неудачу. С другой стороны, если опыт неудачи менее явно выражен, а следовательно, различие между желанием решить задачу и страхом перед неудачей меньше, то готовность к снижению уровня притязаний больше. Данный феномен был объяснен Коэном и Зимбардо (Cohen & Zimbardo) с точки зрения теории когнитивного диссонанса (Festinger, 1957). В первом случае диссонанс между боязнью неудачи и решением продолжать сталкиваться с неудачей гораздо больше. Более интенсивный конфликт разрешается ослаблением мотивации избегания неудачи, что достигается сохранением прежнего, уже неадекватного уровня притязаний. Данная интерпретация правдоподобна, но не убедительна.

Симптомы конфликта проявляются и за пределами области постановки целей. Человек заранее принимает меры предосторожности, чтобы предотвратить неудачу. И акцент здесь ставится либо на обеспечении успеха, либо на избегании неудачи.

Удивительно, насколько находчив даже маленький ребенок и какое богатство возможностей есть у него для разрешения конфликта при помощи различных мер предосторожности (Heckhausen & Roelofsen, 1962). Так, например, при соревнованиях правила игры могут внезапно изменяться, чтобы поставить соперника в более невыгодное положение.

Провоцирующее конфликт ожидание неудачи также приводит к менее приемлемым попыткам решения задачи, и если ситуация это позволяет, то к прекращению ее решения. Конфликт провоцирует уклонение от ситуации и «уход с поля». Это может быть причиной того, что ориентированные на неудачу студенты приступают к решению домашних заданий позже, чем их соученики, ориентированные на успех (Heckhausen, 1963b). Упорство в решении сложных задач также зависит от рассматриваемого конфликта. Фивер (Feather, 1961; 1963b) обнаружил, что мотивированные на неудачу испытуемые прекращают свои попытки решить задачу раньше, чем ориентированные на успех, если задание изначально определяется как легкое (низкая вероятность поражения). Однако поскольку задача на самом деле была неразрешима, то переживалась она как усложняющаяся по мере увеличения количества безуспешных попыток ее разрешения, и таким образом вскоре вошла в область задач средней сложности (50 % вероятность неудачи), что, как уже говорилось, резко увеличивает конфликт, переживаемый ориентированными на неудачу людьми. С другой стороны, задание, описываемое как сложное с самого начала, решается ориентированными на неудачу людьми с большим усердием и с осуществлением большего количества бесплодных попыток найти решение! Видимо, это происходит из-за того, что им нет необходимости проходить через актуализацию конфликта в области задач средней сложности (см.: Smith, 1964). Размышления о способе решения задачи могут быть подорваны переживаемым конфликтом. Мотивированные на неудачу люди в условиях дефицита времени решают меньше заданий, чем мотивированные на успех (Bartmann, 1963). Дефицит времени, очевидно, увеличивает ожидание неудачи до такой степени, что мотивированные на неудачу испытуемые входят в критическую стадию конфликта. Райан и Лаки (Ryan & Lakie, 1965) получили аналогичные результаты при решении задач на сенсомоторную реакцию в нейтральной ситуации и ситуации соревнования (см. гл. 7).

Согласно модели конфликта Миллера (Miller, 1944, 1959), по мере приближения к цели, ожидания неудачи будут расти быстрее, чем ожидания успеха, и будет достигнута точка в процессе достижения - на определенном психологическом расстоянии от цели - когда ожидания неудачи будут сильнее, чем ожидания успеха. Равенство в соотношении сил между этими двумя тенденциями в определенный момент процесса решения задачи вызывает усиление конфликта, что может привести к прекращению попыток решения (Feather, 1961, 1963b). В соответствии с той же моделью, расстояние между точкой пересечения двух наклонных, отражающих данные тенденции, и целью зависит не только от угла их наклона, но и от их абсолютной величины. Уже упоминавшиеся данные, полученные Bartmann, можно объяснить изменением абсолютной величины одной из наклонных. Дефицит времени приводит к увеличению ожидания неудачи у ориентированных на неудачу

испытуемых до такой степени, что состояние острого конфликта создается в самом начале попыток решения проблемы, то есть на очень большом расстоянии от цели. Результаты Скотта (Scott, 1956) можно объяснить тем же образом. Он рассматривал истории, написанные в ситуации расслабления и в условиях сильного давления. В последнем случае студентам сообщалось, что результаты тестирования будут использованы для того, чтобы определить, кто из участников будет принят на курс, на который записалось слишком много учеников. Под влиянием личностной значимости ситуации не все испытуемые показали увеличение n Ach, обычное в данном случае. Небольшая группа испытуемых, так называемые «избегающие», показали уменьшение показателя n Ach! Их истории были короче, демонстрировали менее реалистическую трактовку относящегося к достижениям содержания изображения, содержали меньше действий, направленных на разрешение ситуации, и большую покорность перед лицом возникающих трудностей, и в конечном счете реже описывали успешный выход из ситуации. Ожидание неудачи «избегающих» явно увеличивалось под влиянием побуждающих условий до такой степени, что они достигли стадии острого конфликта. В контрольной ситуации, без угрожающих побуждений, их истории ничем не отличались от историй остальных участников эксперимента, не продемонстрировавших под влиянием личностной значимости никаких симптомов упоминавшегося конфликта (ср.: с парадоксальным эффектом побуждения, см. выше, гл. 2; или, например: Meyer et al., 1965).

Эртель (Ertel, 1964) в основанной на семантическом дифференциале типологии, построенной при помощи факторного анализа, показал, что простое упоминание об интеллектуальном тесте вызывает конфликт у учащихся, чья нормативная мотивация достижения ориентирована скорее на неудачу, чем на успех. Оценка приближающегося интеллектуального теста показательна сходством его характеристик в обеих мотивационных группах, независимо установленным соотнесением с профилем задач «повышенной сложности», хотя в одном случае «испытуемый надеется тем не менее в конечном итоге достичь успеха», а в другом «боится не преуспеть, несмотря на затраченные усилия». Мотивация успеха (НУ-БН из МД) положительно коррелирует с совпадением профиля соотнесения первого типа задач (где присутствует уверенная надежда на преодоление трудностей) и характерным профилем, основанным на оценке валентности предстоящего интеллектуального теста. Мотивация успеха коррелирует отрицательно с совпадением профиля второго типа задач (провоцирующих более острое переживание конфликта между ожиданием неудачи и попытками выполнить задание) и характерным профилем интеллектуального теста. Процитированные экспериментальные результаты показывают, что конфликты, основанные на перспективе будущего времени, зависят не только от ситуационной, но и от нормативной мотивации. В связи с этим ориентированные на неудачу люди демонстрируют более высокую степень потенциального возникновения конфликта («страх не достичь успеха»), чем ориентированные на успех, как следовало бы ожидать.

2. Склонность к риску

Степень, до которой конфликты на разных стадиях временной перспективы скорее

разрешаются, чем избегаются, должна зависеть от индивидуальных различий в склонности к риску. С тех пор как Давид Кац (David Katz, 1953) представил свою концепцию уровня безопасности (Sicherheitsmargnal) как величины безопасности, которую индивид склонен воспроизводить в любых ситуациях, предпринималось множество попыток выделить эту личностную переменную. Однако результаты были неутешительными. Не было достигнуто более или менее значимой согласованности между исследованиями, основанными на опросниках, и экспериментами по наблюдению за поведением, в ситуации решения экспериментальных задач, которые могли быть выполнены с различным уровнем безопасности в зависимости от затраченного времени, тщательности и аккуратности выполнения. Прежде чем на основе вышесказанного сделать вывод о том, что склонность к риску не является личностной переменной, следует посмотреть, нельзя ли при помощи этих методов выделить нечто другое, например, различия в ценностных весах, приписываемых людьми заданиям и пунктам в опроснике. В связи с этим можно предположить, что одно из них может приниматься за более существенное, что приводит к увеличению размера поля безопасности, по сравнению с чем-то, что рассматривается как не влекущее за собой никаких последствий. Влияние подобных различий в оценке скорее всего отразилось на результатах Марца, Вебера, Вьеха (Merz, Weber, Wieja, 1963), обнаруживших высокую корреляцию между величиной поля безопасности у групп испытуемых, разделенных на мотивированных на успех и неудачу. Разницу в умениях и способностях в различных областях деятельности также следует принимать во внимание. Инструмент для измерения склонности к риску, собственно говоря, еще не был найден. Подобная методика должна измерять степень риска, на которую человек готов пойти ради себя самого. Приближенная к жизненной тестовая ситуация в то же самое время естественно ограничена из-за невозможности подвергать испытуемого реальной опасности, которая могла бы привести к потере собственности, репутации или здоровья.

Более целесообразно в данном случае было бы наблюдение за людьми, пережившими реальное столкновение с опасностью. Водители с различным послужным списком аварий и нарушений изучались Хойос (Hoyos, 1965) на предмет мотивации достижения и привычек вождения. Высокомотивированные испытуемые чаще всего действовали после предварительного расчета риска, их нарушения не касались непосредственно вождения (как, например, перегрузка машины, вождение без прав, нарушение правил стоянки). В отношении самого вождения люди, предпочитавшие чрезмерно высокий риск и стремившиеся свести риск к минимуму, тем реже были виновниками ДТП, чем выше был их уровень мотивации достижения. Ориентированные на неудачу люди более сознательно относились к выполнению всех правил дорожного движения, в то время как мотивированные на успех поступали так, только если считали это разумным и целесообразным. В общем и целом исследование Хойоса, открывшее взгляд на вождение как на относящийся к достижению процесс с различной степенью и видами риска, кажется мне многообещающим в отношении психологических открытий достигающего поведения (см.: Hoyos, 1963).

Хотя склонность к риску и уровень притязаний имеют много общего, это не одно и то же. Идти на экзамен без подготовки - это риск, но не показатель высокого уровня притязаний. С другой стороны, две данные концепции могут вполне закономерно использоваться как взаимозаменяющие в ситуации, когда человек должен принять определенное решение или зафиксировать свой уровень притязаний там, где результат сильно зависит от случая. Тенденция к использованию двух этих терминов как синонимов в Соединенных Штатах (Atkinson, 1957; McClelland, 1958b) была вызвана интересом к исследованиям взаимосвязи между поведением предпринимателя и экономическим ростом, с одной стороны (McClelland, 1961), и привычками в области потребления и установками в отношении соревнований и игр с элементами случайности - с другой (W. Edwards, 1954; Feather, 1959a, 1959b; Scodel, Ratoosh & Minas, 1959). Высокая мотивация достижения (потребность в достижении - n Ach) связана с выбором умеренного, «рассчитанного» риска, наряду с неприязнью к ставкам, такой игре на бирже, которая может привести к выигрышу только благодаря удачному стечению обстоятельств, но обычно приводит к скорому фиаско (McClelland, 1961; см. ниже гл. 7).

Склонность к риску в ставках и азартных играх на случай не относится к параметрам ситуации достижений, поскольку конечный результат не зависит от способностей человека. Это замечание предполагает способность различать успех и неудачу благодаря везению связанными с достижением успехом и поражением. Согласно Мелю (Mehl, 1962), эта способность не возникает до 10 лет. Feather (1959a) не обнаружил даже у 12-летних детей способности к различению зависящих от достижения или от случая заданий (принималась во внимание преимущественно возможность добиться успеха). В покере и игре в кости, где ставки делались на хотя и небольшие, но реальные суммы денег, Литтинг (Littig, 1959, 1963b) обнаружил, что высокомотивированные испытуемые (n Ach) предпочитают наименьший риск, а не умеренно высокий (как в случае с установлением уровня притязаний в деятельности, касающейся достижений). Так, их склонность к риску в играх на случай минимальна. Это было подтверждено в ряде исследований (Hancock & Teevan, 1964; Raynor & Smith, 1965, см. ниже гл. 7). Хотя Аткинсон, Бастиан, Еарл и Литвин (Atkinson, Bastian, Earl & Litwin, 1960) указали определенную тенденцию высокомотивированных испытуемых предпочитать уровень умеренного риска, при ставках на воображаемые игры на случай, нельзя исключить присутствие эффекта переноса, поскольку игры на умения также были включены в эксперимент.

Мель (Mehl, 1962) предложил студентам на выбор: или получить 100 марок, или тянуть жребий, где один из тянущих получает 20 марок, а второй - 500. Те, кто предпочел тянуть жребий, чем наверняка получить 100 марок, то есть рискнувшие проиграть и вытянуть меньшую сумму ради возможности выиграть большую, более склонны винить случай в своих неудачах и в ситуации достижения. Вендт (Wendt, 1961) исследовал условия возникновения склонности к риску в раннем детстве. Относительная предсказуемость поведения матери в сензитивные периоды доречевого развития, по-видимому, обладает «импритинговым» эффектом для ребенка.

3. Разрешение конфликта после неудачи

После неудачи возникает конфликт, характеризующийся перспективой прошлого времени. Этот конфликт предполагает различные способы выхода из него. Попытки классифицировать реакции испытуемых на конфликт немногочисленны. Мак-Клелланд и Аписелла (McClelland & Apicella, 1945) составили наиболее полную классификацию, используя данные исследований в различных областях, а также изученные ими вербальные реакции испытуемых на фрустрацию. Они выделили две группы реакций испытуемых: ориентированные на цель и ориентированные на защиту, использовав в качестве основания различие, совпадающее с нашим разделением конфликтов на связанные с перспективой будущего времени и связанные с перспективой прошедшего. Хельм (Helm, 1954) и Хекхаузен (Heckhausen, 1955) в различных формах упоминали о защитных реакциях на конфликт. Давайте сейчас остановимся на наших исследованиях, касающихся 3-х-6-летних детей (Heckhausen & Roelofsen, 1962), показавших такое разнообразие реакций на неудачу, больше которого вряд ли можно ожидать от взрослых. Дети сталкивались с неудачей в социальной ситуации соревнования, являющейся обычной для связанного с достижением взаимодействия. Типичные формы экспрессивного поведения в случаях победы и поражения, равно как и отношения к конфликту, фиксировались на пленке (Heckhausen, Ertel & Kiekheben-Roelofsen, 1964).

Первая большая группа реакций характеризуется отрицанием результата. Пережитое поражение отрицается (с различимой «нечистой совестью»), аннулируется, ему находятся оправдания, либо оно нивелируется. Нивелирование, или «рационализация», может быть весьма развитой формой защиты у некоторых взрослых (Heckhausen, 1955). Мель (Mehl, 1962) зафиксировал на подростках тенденцию приписывать успех своим заслугам, в то время как поражение - воле случая. В менее выраженной форме - этот феномен наблюдается и у взрослых (студентов).

Вторая группа реакций связана с уходом, выходом из поля ситуации любым из множества способов, начиная с психологического бегства от ситуации достижения и заканчивая прерыванием деятельности активностью другого рода или искусной переинтерпретацией задания. Агрессивное поведение также может иногда присутствовать, если ситуация это допускает и если это не влечет за собой последствий, продуцирующих тревогу. Дембо (Dembo, 1931) зафиксировала в условиях продолжительной фрустрации возрастающее «подспудное аффективное напряжение», прорывающееся во вспышках гнева и даже насилия (у взрослых!), направленных на экспериментатора. Агрессивные реакции, как правило, вербального типа, более или менее скрыто направляются в адрес экспериментатора (McClelland & Apicella, 1945). Конфликт становится менее острым, если выражается и таким образом снимается физическое напряжение, или в крайнем случае, когда кажущаяся безнадежной ситуация разрушается.

Еще одна группа реакций характеризуется различного рода замещающей активностью. Они варьируются по степени удаленности от замещающего удовлетворения в другой области деятельности до компенсации в близких областях, и вплоть до изменения цели в рамках той же задачи. Ценность замещающей

деятельности тем выше, чем ближе и более похожа эта деятельность на ту, в которой человек потерпел неудачу (Mahler, 1933). Уже упоминавшиеся нереалистические действия - замещения мало способствуют разрешению связанного с достижениями конфликта. Тем не менее даже взрослые могут уйти в процесс замещения - в ситуациях длительной фрустрации, избежать которых они не могут («привычная магия», Dembo, 1931).

Вейнер(?), возможно, сумел продемонстрировать (Weiner, 1965a), что возникновение опыта успеха в отвлеченной от основной деятельности, но требующей определенных умений и навыков, то есть при решении задач, имеющих замещающую ценность, может уменьшить последствия конфликта, базирующегося на прошлых неудачах. После чего более подверженные конфликту испытуемые (низкие показатели n Ach), с большей вероятностью, вернутся к прерванной деятельности, чем относительно неконфликтные (высокий уровень n Ach). Этот феномен может быть объяснен с точки зрения модели конфликта Миллера (N. E. Miller, 1944). Опыт успеха снижает градиент тенденции к избеганию у мотивированных на неудачу испытуемых, уменьшает конфликт и приводит к чистому увеличению реакций достижения.

Зрелая, то есть адекватная, форма разрешения конфликта заключается в том, чтобы сделать хорошо или устранить неудачу усиленными или просто возобновленными попытками разрешения той же ситуации. В отношении временной перспективы мы сталкиваемся с двойственностью (как и в случае с множеством замещающих действий): с одной стороны, она направлена на прошлую неудачу, которая должна быть преодолена, а с другой стороны, на будущее, в сторону цели, которая должна быть достигнута. Высокомотивированные (ориентированные на успех) испытуемые делают свой выбор в сторону ориентации на будущее при выборе между задачами, которые они уже решили, и теми, решить которые не смогли (Coopersmith, 1960). Подобное «переделывание» очень часто встречается в возрасте от 2 до 6 лет, когда такие формы выхода из конфликта, как отрицание или избегание, встречаются крайне редко. Однако частота замещающих действий, кажется, не зависит от возраста (Heckhausen & Roelofsen, 1962). Согласно Малеру (Mahler, 1933), замещение, завершающее незаконченные действия, имеет одинаково высокую заместительную ценность как для взрослых, так и для детей. В отличие от отрицания и ухода, замещающие действия представляют собой конструктивный путь преодоления неудач. Они постепенно накапливаются по мере попыток справиться с неуспехом, не принять поражение. Более того, различные попытки разрешения конфликта не коррелируют между собой и, скорее всего, уникальны и индивидуально специфичны. Только «переделывание», кажется, исключает «уход от проблемы», что означает только то, что данные формы разрешения конфликта диаметрально противоположны в функциональном плане. Учитывая данный факт, можно предположить, что даже маленькие дети демонстрируют предрасположенность к предпочтению ориентированных на цель или на защиту методов разрешения конфликтов - предпочтению, которое впоследствии приводит к усилению мотивационных тенденций достижения успеха или избегания неудачи (см.: Heckhausen & Wagner, 1965).

4. Конфликты мотивов

До настоящего момента конфликты с другими мотивами, проходящие по типу притяжения-избегания, оставались мало изучены. Сэмпсон (Sampson, 1963) обнаружил подобный конфликт, требуя от студенток, желавших быстро заучить слоги, в соответствии с инструкцией совершения неприятного для них действия, которое они вынуждены были совершить по окончании данной деятельности, а именно: те, кто быстро достигал цели, использовали оставшееся время, избивая током белых мышей. Как оказалось, связь между мотивацией достижения и успешным выполнением учебного задания в подобных условиях теряется. Исследования, касающиеся конфликтов, проходящих по типу притяжение-притяжение, гораздо более многочисленны. Френч (French, 1956) вызывала конфликт между мотивацией достижения и потребностью в аффилиации. Она просила своих испытуемых выбрать одного из двух партнеров для выполнения задания: или приятного партнера, но про которого известно, что он имеет мало способностей к выполнению данного задания, или успешного в выполнении подобной деятельности, но не нравящегося испытуемому. Испытуемые с высокой мотивацией достижения и низкой потребностью в аффилиации (согласно FTI) разрешали данный конфликт, как и ожидалось, выбирая неприятного, но способного партнера. Для таких людей успешное решение задачи являлось доминирующим, а социальная ситуация - подчиненной (см.: Rosenfeld, 1964). Люди с высокой потребностью в аффилиации и низкой мотивацией достижения делали обратный выбор.

Нечто подобное встречалось в сообщениях Уолкера и Хейнса (Walker & Heyns, 1962). В оригинальном исследовании они помещали пары студентов (юношу и девушку) в ситуацию своего рода соревнования друг с другом. Один участник пары должен был определенным образом кодировать текст, который второй член пары должен был якобы мгновенно расшифровать. Когда партнер высказывал свои возражения в (подстроенной) письменной ноте протеста, в которой утверждалось, что он не в состоянии справиться с этой работой и его партнер должен кодировать помедленнее, большинство женщин и только единицы мужчин подчинялись этому требованию. В данном случае различия в выраженности двух мотивов становились значимыми. Так, женщины с преобладанием мотивации достижения над аффилиацией принимали решение продолжать работу без колебаний. Испытуемые с равной выраженностью обоих мотивов, то есть находящиеся в ситуации максимального конфликта, в половине случаев продолжали работать в исходном темпе, а в половине снижали его.

Подобные эксперименты также можно рассматривать с точки зрения эффекта конформности, возникающего под давлением социальной группы. После того, как было показано, что высокомотивированные испытуемые меньше поддаются подобному давлению (McClelland et al., 1953, с. 286; Krebs, 1958), неоднократно предпринимались попытки исследовать конфликт между мотивацией достижения и склонностью к конформности. Самельсон (Samelson, 1958) обнаружил, что связь между ними более сложная, чем предполагалось изначально. Так, высокомотивированные испытуемые, когда мнение большинства определяет критерии успешности достижения в данном вопросе, могут проявить большую

конформность, чем менее мотивированные, в определенных конфликтных обстоятельствах. Основное противостояние прежде всего было обнаружено между мотивацией достижения и потребностью в аффилиации (см.: Hardey, 1957; Groebeck, 1958; Mischel, 1961).

Глава 6. Общая структура целей и действий

Мотивация достижения направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным способностям человека, а именно: на достижение успеха или избегание неудачи. Мотивация достижения, таким образом, по сути своей ориентирована на цель. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий. Предполагается четкая последовательность серии действий, производимых одно за другим. Однако существуют специфические формы активности, не связанные напрямую с целью таким образом. Относящаяся к достижению деятельность иногда выполняется сама по себе и не имеет своей целью завершение по достижении цели или какой-либо другой внешней причины. С такого рода проявлениями мы встречаемся, например, при решении интеллектуальных заданий (кроссворды, пазлы, головоломки) или в ручной работе, требующей определенных навыков (вышивка, вязание). Различные сложности, с которыми люди сталкиваются в процессе решения задач такого рода, воспринимаются как приятный и даже стимулирующий опыт. Слишком быстрое достижение цели и успеха может даже разочаровывать (Henle, 1956). Подобного рода организация целей, связанная с достижением, как и игра, относится к категории «нецелевой активности» (см.: Berlyne, 1960; Heckhausen, 1964b).

Для мотивации достижения характерен постоянный пересмотр целей. Мы уже обсуждали феноменологические аспекты ожиданий и перспективы времени. Если посмотреть на последовательность действий, важность постоянного пересмотра целей с течением времени становится очевидной, поскольку цепь действий может прерываться на часы, дни, недели, месяцы или даже годы. Еще одной характеристикой мотивации достижения является постоянное возвращение к прерванному заданию, к чему-то прежде оставленному, возобновление основной направленности действий. Так, создаются сложные и долгое время существующие структуры из основной, побочной и входящей в их состав деятельности, которые ведут посредством достижения серии «субцелей» к главной, пусть даже очень отдаленной. Планирование становится необходимым для достижения упорядоченной последовательности и функциональной организации цепи действий. Этот временной охват ряда действий, которые Мюррей (Murray H. A., 1951) называет «серией» актов, и отличает мотивацию достижения от множества других мотивов. Широкий ряд экспериментальных результатов можно объяснять с точки зрения фаз, сменяющих друг друга в ориентированной на достижения деятельности. Последовательность этих фаз проведет нас по следующим главам.

Глава 7. Подготовительный период: валентность и побуждение мотива

Подготовительный период включает в себя транзакции, предшествующие действию и определяющие его направленность, стратегию, интенсивность,

длительность и т. д. В эти транзакции вовлечены актуализировавшиеся потенциальные мотивы, или мотивы побуждения. Мотивация также может быть объяснена с точки зрения их корреляции с внешним миром: валентности ситуации, хотя в феноменологическом плане валентность проявляется как независимая характеристика ситуации, функционально не имеющая тесной связи с мотивационным состоянием. Нормативный уровень мотивации определяет границы соотнесения, в соответствии с которыми валентность формируется и изменяется. Чтобы подчеркнуть эту взаимосвязь личности с ситуацией, при обсуждении проблемы оценочных или ценностных диспозиций нами использовалась концепция апперцепции (тематизации). Она аналогична концепции валентности за единственным исключением, здесь подчеркивается степень, в которой опыт переживания ситуации зависит от мотивации. С точки зрения мотивации достижения важным является определение природы и диапазона ситуаций, которые воспринимаются как связанные с достижением (или, говоря другими словами, имеющие относящуюся к достижению валентность). В этой связи нам следует обсудить несколько проблем, используя теорию мотивации, основанную на градиенте (выраженности) ожиданий (Heckhausen, 1963a; Fuchs, 1963). Градиент ожиданий имеет несколько детерминант. Одна их часть определяет расхождение (предполагаемое) между настоящим и будущим состояниями; другая определяет психологическое расстояние между настоящим и будущим состоянием, воспринимаемым как конечный результат последовательности действий.

1. Расхождение между настоящим и будущим состояниями

Если бы можно было зафиксировать опыт переживания настоящего и будущего состояний, мы могли бы получить расхождение («разницу в уровне») между началом и концом градиента ожидания. Предпринимались экспериментальные попытки варьировать это расхождение, вводя побудительные стимулы в форме временных целей или потенциальной угрозы (изменяя тем самым будущее состояние). Также есть возможность изменения настоящего состояния, превращения его в неудовлетворительное или небезопасное. В конечном счете можно сделать и то и другое, превращая оба состояния - настоящее и будущее - в личностно-значимые (эго-вовлеченные). Возможности бесчисленны. Книга была бы переполнена, вздумай я перечислять все предпринимавшиеся попытки побуждения мотивации (например, с помощью личностной вовлеченности). Так, на примере сочинения историй мы вновь и вновь видим, что связанное с достижением содержание начинает встречаться чаще, стоит только расхождению, упоминавшемуся выше (между настоящим и будущим состоянием), увеличиться вследствие инструкции или условиям, в которых проходит тестирование (см.: McClelland et. al., 1953; French, 1955b; Haber & Alpert, 1958; Hayashi & Habu, 1962b, и многие другие; редкими исключениями являются работы Vogel et al., 1958; Peak, 1960). Тема успеха в историях ТАТ резко уменьшается, а тема поражения заметно увеличивается после провоцирующего поражение теста достижений (Meyer et al., 1965).

После применения подобных грубых методов исследования получается большой разброс результатов. Мартир (Martire, 1956), например, обнаружил, что испытуемые, у которых расхождение между ориентированными на достижение реальным «Я» и

идеальным «Я» велико даже в ненапряженных условиях, демонстрируют такой уровень относящихся к достижениям придуманных историй, который остальные испытуемые показывают только под воздействием сильных побуждающих условий (см.: Coopersmith, 1959; Reimanis, 1964). Scott (1956) обнаружил группу испытуемых, продуцирующих больше фантазий о достижении в расслабленном состоянии, чем под воздействием сильных побудительных факторов (побуждение состояло в объявлении об исключении части испытуемых из списка участников переполненного курса на основании результатов данного теста).

Подобные различия во внесении ориентированных на достижение тем в фантазии на стимулы ТАТ будут объяснены ниже, с учетом не только настоящего и будущего состояний бытия в том виде, который экспериментатор пытается определить их для испытуемых, но в каком и нормативные мотивационные состояния, которые определяют значения конкретных экспериментальных различий в процедуре. Так, экспериментальная группа испытуемых Мартира была высокомотивирована, а для подобной группы сильное мотивационное побуждение вызывается даже слабым расхождением между тем, что есть, и тем, что должно быть. Экспериментальная группа Скотта была ориентирована на неудачу; серьезное расхождение (перспектива угрожающего будущего состояния) заставило их избегать связанных с достижением тем в своих фантазиях. Величина расхождения в градиенте ожиданий может быть определена с большей точностью, если принять во внимание нормативный мотивационный уровень как рамки соотнесения для определения изменяющихся состояний. Он относительно легко может быть установлен при помощи метода ТАТ. Поскольку ТАТ дает выражение того, что должно быть, его можно рассматривать как грубую приблизительную оценку ожидаемого будущего состояния; таким образом, для определения расхождения необходимо знать, как испытуемый оценивает настоящее состояние (опять же в качестве упрощенного аналога данной оценки за неимением лучшего метода); для этого можно использовать определение объективно существующей ситуации (см.: Heckhausen, 1963a; см. сноску на с. 623).

Мы не собираемся дальше рассматривать данную проблему с методологической точки зрения. До настоящего момента попыток анализировать ее с позиции внедрения конструкта «расхождения градиента ожидания» не предпринималось. Несмотря на это, очевидно, что относящаяся к достижению апперцепция, или валентность ситуации, зависит не только от нормативной мотивации, но и от расхождения между настоящим и будущим его состояниями. Если расхождения нет или оно недостаточно выражено (особенно в сравнении с другими рамками соотнесения), даже самая сильная потенциальная мотивация не может быть актуализирована. Побудительная мотивация не имеет места.

Это было продемонстрировано в серии экспериментальных исследований. В экспериментах на пороги восприятия с применением тахистоскопа высокомотивированные испытуемые различали связанные с достижением слова раньше, чем низкомотивированные, только в том случае, когда задание было изначально связано с достижением (Moulton, Raphelson, Kristofferson & Atkinson, 1958). В игре на случайность высокомотивированные испытуемые не реагируют ориентированным на достижения образом: они предпочитают уменьшить

возможный риск до минимума в отличие от предпочтения среднего риска, как в ситуациях тестов достижения (Littig, 1959, 1963b; Hancock & Teevan, 1964; Raynor & Smith, 1965). Связь между мотивацией достижения и деятельностью также изменяется под воздействием «характера требования» или валентности ситуации. Корреляция уменьшается, когда побуждение теряет характер чистого достижения, например с привлечением материального вознаграждения, и появляется готовность уступить желаниям экспериментатора. Аткинсон и Рейтман (Atkinson & Reitman, 1965) наблюдали подобные феномены, учитывая как количество, так и качество решенных арифметических задач (Duker, 1949). Аткинсон (Atkinson, 1958a) нашел соответствие между мотивацией достижения и достижениями в области арифметики, только когда испытуемым платили небольшое вознаграждение ($1,25); с его увеличением ($2,50) это соответствие падало.

Если экспериментатор призывал испытуемых к кооперации их действий, деятельность коррелировала уже не с мотивацией достижения, а с потребностью в аффилиации, как установили Аткинсон и Рафельсон (Atkinson и Raphelson, 1956) в заданиях на скорость сенсомоторной реакции, а Френч (French, 1955b) - в заданиях на кодирование. Рейтман (Reitman, 1960), однако, потерпел неудачу в верификации этих данных. Соглашаясь с вышеуказанными авторами, Фогель с коллегами (Vogel et al., 1959) показали, что самая высокая мотивационная активность возникает при совпадении содержания ситуационных побудителей с доминирующей потенциальной мотивацией (в данном случае измерявшейся при помощи опросника с выделением крайних групп, без использования метода TAT). Высокомотивированные испытуемые не воспринимали ситуацию как менее ориентированную на достижение, когда они работали на группу в большей мере, чем на себя (French, 1958b). Потребность в аффилиации, с другой стороны, коррелирует с деятельностью только в том случае, когда присутствует работа на группу. Однако, если стимуляция деятельности не связана с мотивом достижения, как в случае с дополнительными «отгулами» в офицерской школе, корреляция между мотивацией достижения и деятельностью исчезает (French, 1955b).

Относящиеся к достижениям побудительные стимулы не оказывают (или оказывают слабое) влияние на девушек-студенток, если только они не коррелируют с предпочитаемой ценностной ориентацией (интеллектуальная роль или женская роль) (French & Lesser, 1964; см. также гл. 2). Мотив любопытства также может нивелировать влияние мотивации достижения. После проведения сложного экспериментального исследования Карон (Сагоп, 1963) обнаружил, что мотивированные на успех испытуемые (согласно комбинированным показателям n Ach и TAQ) воспринимают сложный текст лучше, чем те, кто ориентирован на неудачу, хотя и обладают таким же уровнем интеллекта. Это различие исчезает, если испытуемым дается текст и одновременно с ним они получают касающиеся их психологические данные, в которых можно разобраться лучше, если воспользоваться искомым текстом.

Напротив, побуждение может быть настолько сильным, что различия в потенциальной мотивации, очевидно, перекрываются и сглаживаются под давлением ситуации. Требуемое от испытуемого максимальное усилие в устном

счете (с индивидуально подобранной скоростью) сводит на нет все различия в индивидуальной мотивации и вызывает исчезновение корреляции между успешностью арифметических действий и мотивацией достижения (Wendt, 1955; Mucher & Heckhausen, 1962; см.: Heckhausen, 1963b, с. 229). McKeachie (1961) обнаружил связь между академической успеваемостью и мотивацией достижения (n Ach) только по тем предметам, где студенты не находились под сильным давлением, то есть где стиль преподавания не был чрезмерно ориентирован на достижение. Бирней (Birney, 1958b) выявил, что связь между мотивацией достижения и эффективностью деятельности в области арифметики и задачах на кодирование исчезает, если эксперимент проводится признанным светилом факультета, а не студентом-старшекурсником.

В то время как в цитируемых выше работах исследовались только крайние степени проявления побудительных мотивов, или слишком слабые, или очень сильные, следует также упомянуть работы, где анализировались величины побуждения, лежащие между этими двумя полюсами и достаточные для побуждения заметного взаимодействия с потенциальной мотивацией достижения. Высокомотивированные испытуемые (n Ach) более уверены в себе по сравнению с испытуемыми, обладающими более низкой мотивацией, при постановке целей первичного уровня в решении нового типа заданий, относительно которого они не обладают знаниями о своих способностях (Pottarst, 1955; Kausler & Trapp, 1958) или при оценке вероятного успеха в задачах средней сложности (Feather, 1965a). Даже узнав пределы своих возможностей, высокомотивированные испытуемые оценивают будущие перспективы более радужно и в постановке целей, и относительно готовности рисковать (Atkinson et al., 1960; Brody, 1963; см. гл. 8), но не в отношении оценок вероятности их успеха (Feather, 1965a). Они наиболее мотивированы в ситуациях средней вероятности успеха, если судить по относительно высокой оценке вероятности успеха в решении нового задания, представленного как скорее средней трудности, чем легкого, с первой попытки (Feather, 1965a; аналогичный результат получен на мотивированных на успех испытуемых); или если судить по достижениям, зафиксированным при решении арифметических задач (Atkinson, 1958a).[10]

---

10 Истер и Мурштейн (Easter & Murstein, 1964) предприняли попытку проверить влияние средней вероятности успеха на побуждение к достижению. Их экспериментальная процедура является примером разработки подобной модели без достаточного знания, так как влияние ситуационных побудительных условий на результаты ТАТ и неоднозначно, и чересчур усилено повторяющимися и накладывающимися экспериментальными манипуляциями. Начнем с того, что написание историй ТАТ (негативно воспринимаемое испытуемыми из-за предыдущих тестовых процедур) было представлено как конкурсное соревнование на «творческие способности». За этим последовало объявление о денежном вознаграждении, что вызвало актуализацию не ориентированных на достижение мотивов, которые исключительно поспособствовали нивелированию ожидаемого результата (см.: Atkinson, 1958a). В довершение в различных тестовых группах вероятность победы устанавливалась по-разному. И только после того как испытуемые установили свою вероятность победы, им разрешено было начать писать истории ТАТ. Стоит задуматься, почему после всего этого группа со средней вероятностью победы не показала значительно более высокий показатель n Ach, чем группа с 10 % -ной вероятностью победы? Особенно учитывая тот факт, что авторы не осознавали, что гипотеза Аткинсона (Atkinson, 1957), которую они проверяли, работает только для мотивированных на успех испытуемых и проявляется в обратной мере для ориентированных на неудачу. Подобное же неосторожное обращение с экспериментом ТАТ можно обнаружить и в других исследованиях (Murstein & Collier, 1962; Murstein, 1963).

Объявление теста на интеллект приводит к ожиданию успеха у мотивированных на успех испытуемых (НУ-БН из МД) и ожиданию неудачи у мотивированных на неуспех (Ertel, 1964). Высокомотивированные испытуемые (п Ach) прилагают больше усилий при решении сложных заданий на устный счет, как выявил Вендт (Wendt, 1955), применяя метод крайних значений для получения показателя центральной активации. Простые задачи на сложение, однако, стимулировали на более настойчивые и усиливающиеся попытки решения только мотивированных на неудачу испытуемых (Heckhausen, 1963); это, возможно, объясняется тем, что задачи были слишком простыми, чтобы представлять собой угрозу неудачи. Простые задачи на восприятие вызывают аналогичные побудительные мотивы. Они разрешаются быстрее испытуемыми с низкой мотивацией, чем высокомотивированными (Vogel et al., 1959). Более того, высокомотивированные испытуемые обладают более низким порогом узнавания относящихся к успеху слов, чем слов, связанных с неудачей (McClelland & Liberman, 1949); оба вида порогов ниже у испытуемых с более высокой n Ach, чем у мотивированных на неудачу (Moulton et al., 1958).

И в конце следует обратить внимание на исследования, учитывающие не только потенциальную мотивацию, но также и ситуационные побудительные условия. Используя коэффициент сохранения Зейгарник, Аткинсон (Atkinson, 1953) показал, что испытуемые с низкой мотивацией - а также, скорее всего, с доминирующей мотивацией избегания неудач (на основании последующего анализа Moulton, 1958) - вырабатывают возрастающую с увеличением значимости задания установку избегания и защиты. Исследование степени, в которой тестовые условия (спокойные, нейтральные, личностно-значимые) указывают на то, что неоконченное задание означает поражение, показало, что испытуемые с низкой мотивацией (n Ach, мотивированные на неудачу) успешно вспоминают меньше неоконченных заданий, в то время как высокомотивированные - больше неоконченных задач. Согласно Рафельсону и Моултону (Raphelson & Moulton, 1958), испытуемые, боящиеся неудачи, не начинают работать с заданиями, если они не обладают информацией об угрозе неуспеха при их решении. Задания в условиях дефицита времени, очевидно, воспринимаются как более тяжелые мотивированными на неудачу испытуемыми (Bartmann, 1963); в любом случае они работают более торопливо, чем ориентированные на успех, а эффективность деятельности снижается, если сравнивать с их же результатами в условиях неограниченного времени. Сравнивая результаты решения сенсомоторных задач в условиях нейтральных (несоревновательных) и в ситуации соревнования, Райан и Лаки (Ryan & Lakie, 1955) показали, что мотивированные на успех испытуемые (высокие значения FTI и низкие MAS) продемонстрировали значимо большие результаты в ситуации соревнования, чем ориентированные на неудачу; последние продемонстрировали преимущество в ситуации несоревновательных условий.

Доуван (Douvan, 1956) показал, что влияние денежного вознаграждения на активацию мотивации зависит от принадлежности испытуемых к тому или иному социальному классу (см. также: Cameron & Storm, 1965). Денежное вознаграждение увеличивает связанную с достижениями валентность задания у взрослых,

принадлежащих к классу рабочих, но не имеет никакого влияния на подростков среднего класса (равно как и на тех, кто, несмотря на свое происхождение из низших социальных слоев, предпочитает считать себя представителем среднего класса, см.: Zazzo, 1963; Katz, 1964). Таким образом, получается, что для субкультуры среднего класса чистая перспектива успеха или неудачи обладает достаточной побудительной валентностью для активации мотивации достижения. Оценочная диспозиция для представителей данного класса, так сказать, более «интернализована» и генерализована, что было подтверждено Хоффманом и его коллегами (Hoffman et al., 1958).

Приведенные работы касались восприятия связанных с достижением ситуаций до начала целенаправленной деятельности. Разумеется, в процессе деятельности происходят изменения в изначальном восприятии ситуации. Обратная связь в процессе деятельности обладает разнообразным усиливающим действием по отношению к изначальным «необходимым требованиям» к разрешению задачи (см.: French, 1958b; см. гл. 9).

2. Психологическое расстояние между настоящим и будущим состояниями

Психологическое расстояние (distance) является еще одной детерминантой градиента ожидания. Оно определяется (а) степенью достижимости цели или предполагаемого конечного состояния и (б) удаленностью от настоящего состояния во временной перспективе. Достижимость цели зависит от степени трудности задания, которая в свою очередь определяется его восприятием в соотнесении с собственными способностями и умениями человека. Если достижимость зависит от факторов, лежащих вне пределов возможных действий или влияния человека (таких факторов, как «случайность», «удача или невезение», «скудность темы», добрая или злая воля других), это следует рассматривать как отдельный случай. В данном случае вопрос о степени достижимости весьма неоднозначно входит в область, относящуюся к достижениям (см.: Feather, 1959a; Mehl, 1962). Достижимость как психологическое расстояние до цели не следует путать с психической реальностью, хотя в пределе они совпадают. Так, жажда чего-то недостижимого в общем ориентирована на уровень психической реальности, который можно обозначить как «желаемая реальность». Нечто труднодостижимое, однако, не обязательно переживается как менее реальное, чем легко достижимое.

Как различные степени достижимости влияют на валентность цели деятельности? Если все остальные детерминанты градиента ожидания остаются неизменными, то увеличение достижимости цели усиливает ее валентность или повышает величину градиента ожидания. Этот вывод, на первый взгляд, противоречит экспериментально подтвержденному факту, что не самое безопасное действие, не самая легкая задача, а только средняя вероятность успеха или средняя степень неопределенности результата, вызывает наиболее сильную мотивацию (Hoppe, 1930; Atkinson, 1957,1958a; Atkinson et at., 1960; Feather, 1959b; McClelland, 1961, с 218; Heckhausen, 1963b; Brody, 1963; и др.). Причины этого кажущегося противоречия следует искать в том факте, что степень достижимости цели не изменяется независимо от других детерминант градиента ожидания: как правило, уменьшение степени достижимости цели увеличивает ценность задачи, ее личностную

значимость для субъекта (Cartwright, 1942; Festinger, 1942; Atkinson, 1957; Feather, 1959a). Feather показал, что ситуационные условия, в которых дается задание, также важны в данной связи - касается ли это простой оценки относительной ценности, или выбора целей деятельности, или результата, который зависит от достижений или случайности, или ситуации реальных или воображаемых задач. Также важно, является ли задание выбранным или навязанным (Greenbaum, Cohn & Krauss, 1965). Выбранное задание становится более привлекательным, а навязанное -менее привлекательным после неудачи; данный факт можно было предсказать, исходя из теории когнитивного диссонанса Фестингера (Festinger, 1957).

Что касается взаимосвязи степени достижимости и потенциальной мотивации, здесь следует упомянуть только об одном (более детально это будет рассмотрено в главе 8). Высокомотивированные испытуемые и испытуемые, мотивированные на успех, наиболее сильно мотивируются заданиями из области средней трудности, с вероятностью достижения успеха от 30 до 50 %. Мотивированные на неудачу сильнее мотивируются заданиями или слишком легкими, или повышенной сложности. Эти данные были получены различными способами в ряде исследований, касающихся постановки целей (Atkinson, 1958a; Atkinson et al., 1960; Atkinson & Litwin, 1960; Heckhausen, 1963b; Brody, 1963), а также настойчивости (Feather, 1961). В отношении целей, достижение которых зависит от случайности, как в игре на удачу, результаты отчасти аналогичны (Atkinson et al., 1960), а отчасти отличаются тем, что ориентированные на успех предпочитают наименее рискованные ставки, а мотивированные на поражение - наиболее рискованные (Littig, 1959; 1963b; Feather, 1959a; Hancock & Teevan, 1964). Различия можно объяснить ситуациями, в которые включено задание: Feather (1959a) смог установить, что обратная связь между вероятностью успеха и побудительным мотивом исчезает, если испытуемый полагает, что результат в большей степени зависит от случая, чем от его способностей, или если выбор воображаемый или личностно не очень значимый. В подобных случаях увеличение сложности задания не вызывает роста побудительного мотива.

И наконец, если задание предполагает выбор партнера из группы лиц с различными способностями, собственный уровень мотивации влияет на предпочтение степени (в данном случае социальной) достижимости (Rosenfeld, 1964). Если партнер обладает большими способностями, чем испытуемый, степень достижимости победы для него как «сотрудника» воспринимается им как пропорционально более низкая. Тем не менее мотивированные на успех испытуемые (n Ach и TAQ) не выбирают, в отличие от мотивированных на неудачу, партнера с равными способностями, предпочитая более способного; другими словами, они предпочитают меньшую степень достижимости (выбирая то, что воспринимается как более сложное для достижения) при ориентированном на достижение выборе партнера (см.: French, 1956).

Еще одной детерминантой психологического расстояния является удаленность во временной перспективе будущего состояния, воспринимаемого как цель или конечный результат. В отличие от достижимости цели этот временной промежуток кажется относительно независимым от остальных детерминант градиента ожидания.

Если последний остается постоянным, то валентность цели или степень мотивирующего побуждения будет расти по мере приближения цели во времени. Это один из тех явных экспериментов, которые так и не были проведены, поскольку результат кажется самоочевидным (однако по другим причинам этот эксперимент все-таки недавно был проведен Epstein, 1962). Одной из трудностей данного исследования является измерение феноменологически сравнимых величин удаленности во времени от цели у различных людей (см., например, различие оценок удаленности во времени событий прошлого и будущего у испытуемых с высокой и низкой мотивацией - Green & Knapp, 1959).

Некоторые исследования были посвящены взаимосвязи уровня мотивации и величины обозримого периода в перспективе будущего времени (см. выше гл. 4). Поскольку высокомотивированные и мотивированные на успех испытуемые показывают больший охват перспективы будущего времени в опыте, относящемся к достижениям, чем низкомотивированные или мотивированные на неудачу (Heckhausen, 1960, 1963b; Ricks & Epley, цит. по: McClelland, 1961), можно предположить, что удаленность во времени также обладает для первых большей валентностью, чем для последних. Результаты, полученные Гётулом (Gotzl, 1960, цит. по: Heckhausen, 1963b), можно объяснить подобным образом: он показал, что мотивированные на успех испытуемые лучше воспроизводят задания, выполненные раньше, чем те, что выполнены недавно, в отличие от мотивированных на неудачу; данное выше объяснение применимо также к исследованиям Мишель (Mischel, 1961), которая установила, что высокомотивированные испытуемые обладают большей терпимостью к отсрочкам вознаграждения, чем слабомотивированные (см.: Davids & Sidman; Strauss, 1962; Cameron & Storm, 1965).

Замещающая ценность и фантазии, связанные с достижениями, являют собой две специфические характеристики ситуации побуждения, которые относятся к субъекту психологического расстояния. Мы уже обсуждали данные феномены в другой связи. Поэтому здесь мы добавим только следующее: замещающая ценность соотносится с той степенью, в которой содержание побуждения (валентность) другого действия или цели совпадает с содержанием побуждения изначально выполняемой деятельности, или изначально преследуемой цели, которая по внешним или внутренним причинам была прервана или оставлена. Те ориентированные на достижения действия, к которым приведут фантазии о достижениях, то есть те проекты достижений, которые лежат в области нереального, конкретизировать невозможно. Замещающая (компенсаторная) ценность фантазий о достижениях невелика. Как уже говорилось ранее, их ценность лежит в области антиципации будущих фаз деятельности, которые в настоящий момент реализованы быть не могут. Это может изменить (увеличить или ослабить) относящуюся к достижениям валентность деятельности в целом, а следовательно, и настоящей ее фазы.

Глава 8. Постановка цели и уровень притязаний

Восприятие будущей ситуации в подготовительный период может завершаться постановкой целей. Постановку целей как феномен достаточно сложно изолировать

для отдельного исследования, так как целенаправленность мотивационного градиента ожидания очевидна даже в отсутствие явно выраженной постановки целей, а общая целенаправленность определяет опыт переживания ситуации как в подготовительный период восприятия будущего, так и в инструментальный период и в период реализации деятельности. Даже в отсутствие феноменологических или апперцептивных проявлений целенаправленность проявляется в упорядоченной и соответствующей ситуации последовательности когнитивных и двигательных процессов.

1. Определения

В большинстве случаев явная постановка целей была бы излишним актом сознания. Направление деятельности, ее объект или цель, а также критерии уровня успешности, связанные с данной деятельностью, имплицитно присутствуют в поведении мотивированного человека и могут быть определены без многочисленных сложностей задавания ему вопросов. Однако есть случаи, когда явная постановка целей является естественным завершением подготовительного периода, а именно: в ситуациях, когда существует несколько возможных целей или способов действия, а значит, необходим выбор или решение, а также в ситуациях, когда фаза будущих действий кажется особенно сложной или небезопасной по тем или иным причинам (например, после предыдущей неудачи или если требуется заполнить длительный период времени или тщательно его спланировать). В подобных случаях постановка целей представляет собой технику защиты и обеспечения безопасности целей при помощи акта интенции - намерения. (Сравните с феноменом «завершенного волевого акта» — «Vollstandige Willenshandlung» - Lewin, 1926). И наконец, компромисс между связанными с достижением и другими планами может также быть выражен в постановке целей.

В подобных случаях постановка целей явно формулирует результат выбора решений, схем и планов, создающихся для разрешения или, как минимум, для упорядочивания и упрощения путем конкретизации множества противоречивых возможных целей и действий, рассматриваемых в подготовительный период. Поэтому постановка целей (а также недавно обозначенная в английской терминологии «склонность к риску» - risk-taking) необоснованно используется в настоящее время как синоним уровня притязаний (level of aspiration). Причина подобной путаницы лежит в экспериментальной практике, последовавшей за сбором данных по уровню притязаний. До начала выполнения задания экспериментатор просит испытуемых назвать искомую цель, таким образом он заставляет их в явном виде поставить цель перед собой. В своей первой работе Хоппе (Hoppe, 1930) все еще пытается вычислить уровень притязаний, исходя из наблюдения за поведением испытуемых. Поведение демонстрирует не меньше характерных особенностей, чем постановка целей, пока остается исключительно мотивированным на достижение. Эти характеристики по-разному проявляются в процессе деятельности и по ее окончании: в усилении или прекращении попыток при столкновении с трудностями; в отказе от деятельности или в поиске нового решения; в эмоциях, выражающих успех или поражение; в выполнении или невыполнении задания; в поведении в ситуации конфликта; в возникновении

ожиданий успеха или поражения.

Привычное понимание уровня притязаний представляет его как определенный абсолютный уровень преследуемой цели при выполнении данного задания. Изменение последовательно ставящихся целей изначально понималось только как следствие изменяющегося уровня эффективности деятельности. «Законы изменения» (вверх после успеха и вниз после поражения), однако, не слишком содержательны с точки зрения мотивационной психологии. Они только проясняют индивидуальные различия в установлении рамок соотнесения для данного уровня сложности задания и критерии успешности его выполнения. (Изменение рамок соотнесения после победы или поражения наблюдалось, например, Schmidt & Zarn, 1964.) Существуют процессы более сложной когнитивной организации, создающие рамки соотнесения, из которых проистекают мотивационные образования. С точки зрения мотивационной психологии более продуктивным было бы рассматривать уровень притязаний не как абсолютную величину, а как относительно определенную цель, как изменение цели в зависимости от достигнутого уровня успешности («расхождение с целью»). Поскольку, как уже было показано выше, расхождение с целью (между настоящим и будущим состояниями) это относительно постоянная величина для каждого индивида, она может также рассматриваться как характеристика постоянных мотивационных различий между людьми.

Уровень притязаний в этой связи представляет собой критерии уровня успешности, которые изменяются как в абсолютной величине, так и в дробности в зависимости от достигнутого уровня эффективности деятельности - критерии успешности, являющиеся одновременно целью деятельности, а также указывающие на усилия, которые должны быть затрачены, чтобы испытать успех или по меньшей мере непоражение. Роттер (Rotter, 1954) говорил о «минимальных целях». «Уровень успешности» переживается как обязательное для человека «притязание», воспринимается ли он как требование, предъявляемое задачей или потребностью в самоактуализации, или как требование социальных норм. Достижение или недостижение «уровня успешности» оказывает влияние на самооценку. Так, основной элемент устойчивой ценностной диспозиции проявляется в конкретном уровне притязаний, устанавливающемся в данной ситуации (см. гл. 3). Более того, следует отметить, что уровень притязаний является не просто связанным с достижением феноменом. Мы обнаружили его во всех видах взаимодействия личности со средой, которые тем или иным способом влияют на самооценку, а следовательно, на нормы, организующие самосознание в области этики, политики, экономики, в социальных вопросах и относительно проблемы социального статуса.

2. Экспериментальные результаты и теоретический обзор

Результаты исследований уровня притязаний, проведенных до настоящего времени, можно обобщить следующим образом.

1. Переживание успеха или поражения не связано с объективными (одинаковыми для разных людей) характеристиками задания, скорее оно согласуется со степенью его трудности, представленной относительно опыта собственных связанных с достижением способностей человека. Личный уровень сложности задания связан с личными критериями успешности в собственных достижениях.

2. Успех или поражение переживаются только в области средней сложности. Чем ближе лежит выполненное задание к верхней зоне области средней трудности, тем больший переживается успех; чем ближе невыполненное задание к нижней границе

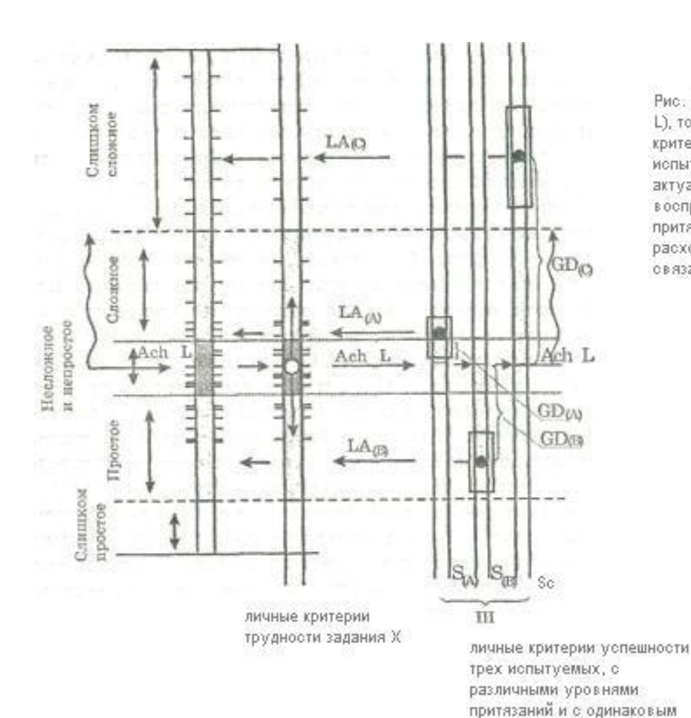


Рис. 1. Различие уровней притязаний (LA) при равных уровнях достижений (Ach L), то есть при равных уровнях выполнения задания X (I) и равных личных критериях трудности данного задания (II). Личные критерии успешности испытуемых A, B и C (III) изменяются по величине и по направлению, считая от актуального уровня достижения в той мере, в какой уровень успешности воспринимается как обязательный (то есть в зависимости от их уровня притязаний). Расстояние между ними и будет являться величиной личного расхождения с целью (GD), которое, в свою очередь, является проявлением связанной с достижением оценочной диспозиции.

области средней трудности, тем жестче испытывается поражение.

3. Существует общая тенденция (оценочная диспозиция, особенно мотивированная на успех) к увеличению собственных возможностей в области достижения, если измерять их объективной сложностью заданий. Это предполагает изменение и переопределение собственного критерия трудности (и относительного уровня успешности в собственных достижениях) в связи с объективной величиной сложности: нечто прежде казавшееся сложным, теперь кажется легким (и наоборот). Существуют личные предпочтения уровня трудности или уровня успешности. Это является уровнем притязаний в смысле ранее упоминавшегося расхождения достигнутого уровня эффективности с целью (здесь обычно предполагается ситуация равной вероятности успеха или поражения). Индивидуальные различия в уровне притязаний, как уже упоминалось ранее, представляют собой проявление мотивации достижения и составляют важный элемент ориентированной на достижение оценочной диспозиции. Предпочитаемый уровень притязаний в крайних случаях может лежать за пределами области средней сложности, как сильно ниже, так и существенно выше. Постановка целей в этих крайних областях обладает гораздо более выраженной ригидностью и непластичностью по сравнению с областью средней сложности. Даже при изменении результативности деятельности, постановка целей соответственно не изменяется. Это приводит к определенным колебаниям уровня притязаний (расхождения с целью).

4. Объективный уровень притязаний зависит не только от оценочной диспозиции, составляющей то, что «должно быть» (включая его колебания, вызванные ригидностью постановки целей). Существуют также интраиндивидуальные изменения, вызванные ситуационными факторами. Уровень притязаний может,

таким образом, быть определен как ограниченная с двух сторон область критериев успешности. К ситуационным факторам можно отнести, как минимум, следующие четыре: важность задания, уровень реальности задачи или поставленной цели, удаленность во времени ситуации достижения цели или задания, которое должно быть выполнено, конфликт относящихся к достижению критериев успешности различного типа.

5. Схема на рис. 1 иллюстрирует пять основных исследуемых в настоящее время позиций. (1) В первой колонке стрелками обозначены области, представляющие различные уровни сложности задания X. Переживание успеха или поражения не фиксируется на шкале абсолютного уровня сложности, оно зависит от личных критериев трудности задания X (вторая колонка, в которой представлены личные уровни сложности, приблизительно совпадающие с объективными). Также оно может фиксироваться в третьей колонке, описывающей относительный уровень успешности в собственных достижениях. (2) Уровень достижений (Ach L) в данный момент окружен областью, сопоставимой с его возможностями оценки трудности, определенной ширины, которая ограничена сверху областью чрезмерной трудности, а снизу - крайней легкости. Сравните горизонтальную пунктирную (из маленьких точек) линию, заштрихованные области колонок I и II и подписи слева (не трудное и не простое). (3) Общая тенденция приложения усилий для повышения собственного уровня эффективности деятельности показана волнистыми стрелками, идущими вверх от существующего уровня достижения. Если результативность изменяется вследствие попыток ее улучшить, то личные критерии сложности задания и того, что составляет успешное выполнение деятельности, в соотнесении с объективным уровнем трудности (I) начинают претерпевать изменения. Критерии сдвигаются вверх, если результативность повышается, и вниз, если она становится хуже. Этот процесс показан в виде двойной стрелки в колонке П. (4) Разные испытуемые (A, B, C) могут обладать различным уровнем притязаний (LA), и в то же время их уровень достижений (Ach L) и соответствующие личные критерии успешности (III) могут быть одинаковыми. Стрелка, указывающая на колонку I, показывает выбор определенной цели относительно объективной ее трудности. Вследствие факторов, не обозначенных на данной диаграмме, испытуемые A, B и C обладают различными оценочными диспозициями, что проявляется в различиях в величине и направленности их расхождения с целью (GD, заштрихованные области колонки III), а также в различных уровнях притязаний (представленных закрашенными кружками). (5) Различия в уровне притязаний, вызванные ситуативными факторами (равно как и колебанием расхождения с целью из-за ригидности постановки цели), показаны прямоугольниками, окружающими предпочитаемый уровень притязаний (закрашенные кружки). Величина области флуктуации расхождения с целью различается у людей (испытуемых A, B и C) и, возможно, увеличивается при крайних значениях уровня притязаний. Последнее условие до настоящего времени редко учитывалось при изучении проблемы интраиндивидуальных измерений уровня притязаний. Воздействие первых четырех факторов время от времени изучалось. При высокой значимости задания (личностная вовлеченность) уровень притязаний несколько повышается (J. D. Frank, 1935; Feather, 1959a; Ferguson, 1962;

Diggory & Morlock, 1964), но также он изменяется, хотя и нет такой тесной связи, с изменением уровня результативности (Feather, 1959b). Уровень притязаний склонен медленно расти, если постановка целей переходит в область менее реального (если цель «желается», а не «ожидается») (Festinger, 1942; Irwin, 1944; Feather, 1959a). Конфликт между критериями успешности, связанными с заданием, и социальными критериями может быть выражен в так называемом уровне «расщепления» притязаний (Heckhausen, 1955), то есть в заниженных целях, которые ставятся явно, и высоких, скрываемых. Влияние удаленности в перспективе времени в итоге оказалось малоизученным. Диггори и Морлок (Diggory & Morlock, 1964) в своем эксперименте изучали два вида критериев успешности различного происхождения, наряду с влиянием ограничения времени, дающегося на достижение цели; тестовая ситуация, использованная ими, была приближена к жизненным условиям, учитывая требования к достижениям, предъявляемые школой и работой. В добавление к собственному улучшению эффективности деятельности испытуемый принуждался экспериментатором ориентироваться на очень высокие критерии уровня успешности, которого он должен был достичь после выполнения 10 различных заданий. В таких ограниченных условиях выбора постановка целей определяется собственным улучшением эффективности; воспринимаемая возможность успеха в достижении навязанной извне конечной цели, однако, определялась несоответствием, все еще остающимся между достигнутым и требуемым окончательным уровнем эффективности деятельности, и приближением того времени, когда конечная цель, как предполагалось, должна быть достигнута.

Исследования уровня притязаний в основном все-таки были сосредоточены на первых трех факторах. Исследователей интересовало изменение целей в зависимости от опыта успеха или поражения в одном и том же или аналогичном задании и информация, получаемая из иных рамок соотнесения, такая, как объявление норм достижений различных референтных групп (см. единственный полный анализ и описание подобных случаев: Lewin et al., 1944). Фактически рассматривается только вопрос о том, как личные критерии сложности (или соответствующие им критерии успешности деятельности) устанавливаются или изменяются в соответствии с объективной сложностью задания.

Однако с точки зрения психологии мотивации проблема, затронутая в четвертом пункте, встала перед исследователями довольно рано, с момента, когда они занялись исследованием индивидуальных различий в уровне притязаний, являющихся следствием различных личных критериев сложности или успешности деятельности. Широкий разброс в величине индивидуального уровня притязаний сопровождается достаточно устойчивой для индивида величиной расхождения между достигнутой целью и поставленной (GD). Mehl (1962, с. 248) обнаружил, что это так даже в ситуациях внезапно спровоцированных серьезных побед или поражений. Хекхаузен и Вагнер (Heckhausen & Wagner, 1965) смогли установить индивидуальную последовательность постановки целей при решении заданий на силу и умение даже у детей в возрасте 4,5 года. Мак-Клелланд (McClelland, 1958) получил аналогичные результаты на 5-летних детях в эксперименте с набрасыванием колец, выбор расстояния до мишени коррелировал с независимо полученным показателем

мотивации достижения (на основе Aronson, 1958). Короче говоря, расхождение с целью оказывается устойчивым показателем, характеризующим мотивацию, в то время как уровень притязаний, соотносясь с мотивацией, сложным образом детерминируется когнитивными факторами.

3. Взаимосвязь постановки целей и мотивации

Франк (J. D. Frank, 1935) придерживался мнения, что различные мотивационные тенденции действуют у разных людей с различной силой. Соответственно, уровень притязаний является результатом конфликта следующих потребностей: (а) выбора высокого уровня сложности для достижения максимального успеха; (б) выбора низкого уровня сложности для столкновения с наименьшим из возможных поражением; (в) выбора среднего уровня сложности, успешное преодоление которого все еще выглядит возможным, а результат можно предсказать с наибольшей точностью. Реальность этих мотивационных тенденций подтверждалась данными опросников (Frank, 1938), наблюдением за поведением и опросом испытуемых после выполнения деятельности (Heckhausen, 1955). Анализ взаимосвязи включенных в мотивацию компонентов требует также выделения устойчивой мотивационной тенденции, которая, вероятнее всего, имеет огромное значение для уровня притязаний личности и может быть измерена независимо от процедуры постановки целей. Требование независимого измерения было удовлетворено во множестве экспериментальных исследований для всех типов личностных переменных (см., например: Gould & Kaplan, 1940; Gardner, 1940; Eysenck, 1947; Zelen, 1964; Guerin, 1958; Scodel et al., 1959); однако требование выделения ключевой мотивационной тенденции было удовлетворено только посредством определения мотивации достижения с использованием метода ТАТ. Тем не менее Полин Сире предвидела принципиальные особенности современных исследований уже в 1940 году. Она использовала в качестве испытуемых 10- и 12-летних школьников, стремящихся к высокому уровню достижений. Основываясь на их репутации в школе, она выделила среди них группы успеха и неудачи, другими словами, мотивированных на успех или неудачу. Успешные испытуемые предпочитали ставить реалистичные цели, в то время как неуспешные выбирали либо слишком завышенные, либо осторожно заниженные цели (см.; Jucknat, 1937).

Сущностная природа взаимосвязи между мотивацией достижения и уровнем притязаний подтверждается снова и снова в самых последних исследованиях. Это в высшей степени примечательно, так как природа и сила мотивации достижения изучались при помощи различных методов, а задания и остальные тестовые условия, включенные в данную процедуру, имели между собой мало общего. Среди первых исследований с использованием метода измерения n Ach было исследование Мартира (Martire, 1956), в котором высокомотивированные люди с боязнью неудачи и сильным конфликтом (то есть люди, продуцирующие ярко выраженное восприятие (апперцепцию) достижения после воздействия слабого побудителя и слабую апперцепцию достижения после воздействия сильного побудителя в ТАТ] ставили перед собой осторожно небольшие цели. В эксперименте Кларка и его коллег (Clark et al., 1956), проводимом на студентах, готовящихся к сдаче экзамена,

высокомотивированные испытуемые с доминирующей мотивацией на успех, если судить по результатам ТАТ, ставили перед собой средние цели на выполнение предстоящего теста и были уверены, отвечая на остальные вопросы опросника, в то время как испытуемые с низкой мотивацией были склонны к недооценке или нереалистичной переоценке вероятности своего успеха. Рейтман и Вильяме (Reitman & Williams, 1961) не смогли подтвердить наличие взаимосвязи между уровнем притязания, измеренным при помощи опросника Кларка, и мотивацией достижения.

Мак-Клелланд (McClelland, 1958a) первым заметил характерные различия в выбранных испытуемыми заданиях, требующих определенных умений. Дети от пяти до девяти с половиной лет чаще выбирали задания средней сложности в игре на набрасывание колец, если они были высокомотивированы (Aronson, 1958). Они выбирали такое расстояние, с которого только каждое третье кольцо долетало до цели. На студентах, игравших в эту же игру, Литвин (Litwin, 1958) и Аткинсон и Литвин (Atkinson & Litwin, 1960) получили аналогичные результаты, как и Аткинсон с коллегами (Atkinson et al., 1960) в настольных играх. Мотивированные на успех люди (по данным FTI и TAQ) предпочитают среднюю дистанцию чаще, чем мотивированные на неудачу. Смит (Smith, 1963) наблюдал аналогичные результаты в тесте на решение интеллектуальных задач возрастающей сложности, однако его результаты были получены только в тестовых условиях «расслабленного», а не нейтрального состояния. Согласно Айзаксону (Isaacson, 1964), аналогичные предпочтения в выборе сложности можно наблюдать и за пределами экспериментальной лаборатории, а именно: при выборе академических курсов. Мотивированные на успех студенты (п Ach и TAQ) предпочитают курсы средней сложности, в то время как мотивированные на неудачу - или слишком сложные, или очень легкие курсы (на девушках-студентках этот результат подтвердить не удалось).

Выбор профессии также может использоваться в качестве показателя уровня притязаний. Махони (Mahone, 1960) обнаружил, что мотивированные на неудачу подростки совершают выбор профессии менее реалистично, чем мотивированные на успех. Они выбирают профессию или претендуют на должность значительно выше или ниже их способностей в этой области. Используя опросник, созданный Кларком и его коллегами, Бурнштейн (Burnstein, 1963) исследовал степень серьезности, с которой человек действительно стремится к выбранной профессии. Мотивированные на успех испытуемые (n Ach и TAQ) имеют в этой области более высокий уровень притязаний, чем мотивированные на неудачу. Последние демонстрируют тенденцию к избеганию и довольствуются более простыми специальностями, если они могут обеспечить отсутствие неопределенности и требований к самоосуществлению, характерных для более сложных профессий (Littig, 1963a; Rim, 1963 подтвердили этот результат с использованием другой методики). В то же самое время, однако, в своем воображении они чаще стремятся к недостижимой на практике профессии, чем ориентированные на успех. Майнор и Ниль (Minor & Neel, 1958) доказали, что высокомотивированные люди во всех отношениях обладают более высоким уровнем профессиональных притязаний. С этой точки зрения требования к более высокой квалификации являются для них

более существенными, чем социальная престижность профессии (Burnstein et al., 1963; см. также: Morgan, 1964).

Высокая мотивация достижения действительно приводит к выбору предпринимательской деятельности, как обнаружил Мак-Клелланд (McClelland, 1965b) в лонгитюдинальном исследовании подростков от 10 до 14 лет. В соответствии с его теорией экономического развития (1961), высокомотивированные мужчины могут лучше удовлетворить свои притязания в области достижений в профессиях, связанных с бизнесом, предпринимательская природа которых требует принятия решений, основанных на среднем, рассчитанном риске (см. ниже; Meyer et al., 1961). Lambert & Klineberg (1963) обнаружили в кросс-культурном исследовании, что карьерные притязания мальчиков выше в странах с более высоким n Ach, измеряемым при помощи контент-анализа детских учебников.

Robinson (1963a) использовал модель оригинального исследования Сире (Sears, 1940) и попытался прояснить взаимосвязь школьной успеваемости с уровнем притязаний, принимая во внимание мотивацию достижения. Успешные 11-12-летние школьники ставили перед собой, по сравнению с их последними достижениями, несколько более высокие, хотя в реально достижимых пределах, цели, в то время как неуспевающие были склонны к чрезмерно высокому или крайне низкому уровню притязаний. Школьники из группы среднего уровня притязаний показывали более высокий результат n Ach (с преобладанием содержания, ориентированного на успех), чем остальные (см.: Robinson, 1962b).

Отчасти подобный результат может быть получен даже в ситуациях, когда постановка целей не связана непосредственно с достижениями, а включает в себя только выбор степени риска с учетом случайности результатов. Аткинсон с коллегами (Atkinson et al., 1960) обнаружил, что высокомотивированные люди (n Ach) чаще предпочитают умеренный риск в воображаемых играх, основанных на случайности, по сравнению с испытуемыми с низкой потребностью в достижении, стремящихся избегать области среднего риска, однако ситуация не меняется лишь до тех пор, пока в нее не вовлечены (даже воображаемые) денежные ставки. Литвин (Litwin, 1958) подтвердил подобное предпочтение умеренного риска на примере игры на скачках. Литтинг (Litting, 1959, 1963b) установил, что высокомотивированные испытуемые изменяют поведение, если в действие включаются ставки на настоящие деньги, а результат зависит от случая. Они предпочитают минимизировать риск и по возможности увеличить таким образом вероятность победы. Хенкок и Тиван (Hancock & Teevan, 1964) получили аналогичные результаты. Мотивированные на успех студенты делают маленькие ставки на игровых автоматах, приносящие минимальный денежный выигрыш; мотивированные на поражение выбирают самые рискованные ставки с наибольшим выигрышем. Последние вообще более «иррациональны» в своих выборах, например, они дольше колеблются, выбирая момент для счастливого броска. [Мотивация измерялась при помощи ключа «враждебного давления» ТАТ, разработанного Бирнеем с коллегами (Birney et al., 1961), для измерения боязни неудачи]. В тщательно проведенном исследовании Райнор и Смит (Raynor & Smith, 1965) обнаружили яркое подтверждение того, что испытуемые с высоким n Ach, равно как и мотивированные на успех испытуемые

(высокий п Ach и низкий TAQ), предпочитают средний риск в играх, требующих некоторых умений, но не в играх, рассчитанных исключительно на везение. Эта зависимость более ярко выражается в играх на умения, проводящихся в условиях ориентации на достижения, чем в спокойной, расслабленной атмосфере. Основываясь на предположениях Мак-Клелланда (McClelland, 1961), Мейер и его коллеги (Meyer et al., 1961) проверили, предпочитают ли испытуемые-предприниматели умеренный риск. Менеджеры, занимающиеся предпринимательской деятельностью, как и ожидалось, обладали большей мотивацией достижения, чем остальные специалисты их профиля, и чаще всего делали выбор в сторону умеренного риска при выборе ставок. Броди (Brody, 1963) использовал задания, требующие последовательного принятия ряда решений, в которых результат меньше зависел от случайности, чем от степени риска при принятии решения. Мотивированные на успех испытуемые (n Ach и TAQ) предпочитали умеренный риск, в то время как мотивированные на неудачу - крайне низкий или чрезмерно высокий (сравните с параграфом 2 гл. 5).

Фивер (Feather, 1961, 1963b) также смог установить подобную связь мотивации и уровня притязаний в ситуации, когда уровень притязаний определялся не по провозглашаемым целям, а в результате наблюдения за поведением, в частности, по времени, которое требовалось испытуемому на то, чтобы отказаться от решения задачи, на первый взгляд казавшейся решаемой, но все попытки решить которую оказывались тщетными. Мотивированные на успех испытуемые упорствовали дольше мотивированных на неудачу, если задача изначально подавалась как легкая, и, наоборот, бросали ее раньше при первичном определении экспериментатором данной задачи как сложной. Эта разница объясняется предпочтением мотивированными на успех испытуемыми заданий средней сложности, а мотивированными на неудачу - крайних вариантов сложности. Задание, казавшееся изначально легко решаемым (на самом деле, не имеющее решения), приобрело черты задания средней сложности, как только в процессе его решения стали возникать сложности. Поскольку средняя сложность предпочитается мотивированными на успех и избегается мотивированными на поражение, последние ретируются после немногочисленных попыток. И, соответственно, обратная ситуация возникает, когда задание изначально объявляется сложным, поскольку с течением времени оно быстро переходит в область крайней сложности, избегаемой мотивированными на успех испытуемыми.

Смит (Smith, 1964) подтвердил подобную взаимосвязь в отношении времени, затрачиваемого мотивированными на успех испытуемыми на выполнение письменного экзамена. Если, с их точки зрения, экзамен был простым, то чем более мотивированы на успех (FTI и TAQ) были испытуемые, тем меньше времени они тратили на него, однако если экзамен воспринимался как тест средней сложности, они тратили на попытки решения значительно больше времени.

И наконец, стало возможным продемонстрировать предпочтения высокомотивированными испытуемыми ситуаций средней вероятности успеха на другом материале, а именно: на реальной результативности деятельности. При вероятности успеха только в 33 % (при соревновании в группах по три человека,

только один из которых мог выиграть обещанный приз) высокомотивированные испытуемые лучше выполняли арифметические задания, чем испытуемые с низкой мотивацией, другими словами, первые затрачивали больше усилий в попытке достичь успеха даже в ситуации умеренной вероятности успеха (Atkinson, 1958a). Мотивированные на успех испытуемые (высокая п Ach - низкая TAQ) работали над решением сложных анаграмм с большей эффективностью, если изначальные ожидания успешности в деятельности были скорее умеренно низкими, чем при высоких изначальных ожиданиях успеха (Feather, 1965b).

Не так давно Моултон (Moulton, 1965) с большей точностью смог измерить субъективную вероятность успеха. Это было сделано при помощи ранжирования свободного выбора целей. Испытуемых просили выбрать между легкой, средней трудности и сложной задачами (25, 50 или 75 % -ная субъективная вероятность успеха, соответственно, относительно личного результата в предварительном тестировании на соответствующие способности). Вне зависимости от сделанного выбора все испытуемые начинали с задания средней сложности, по завершении которого испытуемым, выбравшим легкое задание, говорилось, что они не решили задания, а выбравшим трудное говорилось, что задание ими выполнено успешно. Подобной экспериментальной процедурой изначально симметричная шкала сложности смещалась в ту или иную сторону, и изначально выбранное простое или сложное задание приближалось к 50% -ному уровню сложности. В соответствии с моделью склонности к риску Аткинсон (Atkinson, 1957) можно предположить, что мотивированные на неудачу испытуемые должны бросаться в другую - по сравнению с изначальным выбором - крайность, чтобы избежать области равных шансов и удалиться от нее на максимальное расстояние (см.: Feather, 1961, 1963b; см. гл. 8). С точки зрения уровня притязаний это означает нетипичную реакцию на опыт успеха и поражения, а именно постановку более высоких целей после неудачи и более низких - после успеха.

Результаты показали, что только малая часть всех испытуемых продемонстрировала эту нетипичную реакцию, но в это меньшинство входит значительно больше людей с мотивацией на неудачу. Не следует на основании этих и других результатов с определенностью делать вывод о том, что автор показал, что мотивированные на неудачу люди в целом склонны к нетипичной реакции смены цели после опыта успеха и поражения, так как возможности выбора в данном случае у испытуемых были жестко ограничены. Смещение трех областей сложности задания не позволяло испытуемым выйти из области равных шансов, реагируя в «типичном» направлении.

Самая последняя и к настоящему времени наиболее успешная технология измерения предпочитаемой вероятности успеха в заданиях на умения (забрасывание мяча в корзину) была предложена Де Чармсом и Дейвом (DeCharms & Dave, 1965). Испытуемые предварительно тренировались на площадке, удаленность от кольца на которой была размечена через равные промежутки. Реальная вероятность успеха рассчитывалась для каждой из меток и сообщалась испытуемому прежде, чем ему предоставлялся свободный выбор расстояния броска. Исследование проводилось индивидуально, что позволяло учитывать индивидуальные критерии мастерства,

свободные от групповых стандартов, оказывавших сильное влияние на результаты предыдущих исследований (Atkinson & Litwin, 1960; Atkinson et al., 1960). Среднее арифметическое такой вероятности успеха, предпочитаемой каждым из испытуемых, вполне можно сравнивать, так как влияние индивидуальных различий в мастерстве здесь нивелируется. Средняя вероятность успеха, предпочитаемая всеми испытуемыми, была 0,34 (приблизительно 1 успешное попадание из 3-х), величина, совпадающая с полученными ранее данными исследований и рассматриваемая авторами как «умеренная возможность риска». Затем они вычислили величину индекса отклонения, составляющую среднее отклонение индивидуально выбранного уровня вероятности в 20 бросках от среднего по группе. Их результаты не повторили обычных данных, где испытуемые с высокой потребностью в достижении и низким показателем тестовой тревожности (TAQ) показывают значительное предпочтение умеренно высоких целей. Использовав модифицированный измерительный ключ для диагностики потребности в достижении (n Ach) с целью различения тенденций надежды на успех и боязни неудачи, они обнаружили, что испытуемые, получившие высокие результаты по обоим измеряемым показателям, чаще предпочитали умеренно высокие цели. Эти неожиданные результаты можно объяснить. Возможно, использование обычного метода ТАТ в групповой форме не применимо для детей изучаемой возрастной группы (10-12 лет).

Приведенные выше работы (за исключением Clark et al., 1956, и McClelland, 1958a) были порождены интересом к модели Аткинсона (Atkinson, 1957), говорящей о склонности к риску или деятельности по постановке целей. Данная модель является продолжением так называемой теории результирующей валентности (Resultant Valence Theory), при помощи которой Эскалона (Escalona, 1940) и Фестингер (Festinger, 1942) пытались объяснять выбор уровня притязаний. К двум имеющимся переменным - ценности стимула и вероятности успеха выполнения задания (связанным обратной зависимостью) Аткинсон добавил мотивационную переменную, состоящую из степени преобладания мотивации успеха над мотивацией неудачи. Он превратил первые две переменные во взаимодополняющие, так чтобы в сумме они давали единицу, и объединил все три переменные в мультипликативную функцию (их произведение). Таким образом, наибольшая «мотивационная ценность» (0,25) наблюдается при средней вероятности успеха (0,50) и средней ценности побуждения (0,50); другими словами, подобное задание является наиболее привлекательным для мотивированного на успех испытуемого. Оно обладает наибольшей валентностью. Поскольку при преобладании мотивации неудачи произведение равнодействующих будет отрицательным (так как вероятность неудачи умножается на «отрицательную» ценность побуждения, степень угрозы неудачи, исходящую от задания), мотивированные на неудачу люди избегают большинства заданий средней сложности (сравните с выводами Аткинсона, 1964, с. 240-268).

Теория Аткинсона выглядит скорее как математические расчеты, нежели как психологическая модель. Поскольку строгое отношение дополнительности между ценностью цели и вероятностью успеха подразумевается, две из трех переменных не

требуют независимого исследования. Тем не менее теория оказалась удивительно плодотворной для изучения побуждений. Расчет обладает «предсказательной» ценностью, поскольку позволяет сделать вывод о том, что мотивированные на неудачу испытуемые предпочитают внешние границы области возможных целей, в то время как мотивированные на успех предпочитают «внутреннюю» область. Эта «внутренняя» область, однако, не совпадает со средней вероятностью успеха около 50 %, как должна бы, согласно расчетам. Напротив, мотивированные на успех испытуемые склонны предпочитать вероятность успеха ниже среднего (иначе говоря, несколько завышенные цели с вероятностью успеха примерно один к трем). Де Чармс и Дейв (DeCharms & Dave, 1965) в только что приводившемся исследовании показали, что эта величина для всех испытуемых равна 0,34. Аткинсон (Atkinson, 1957, 1958a) попытался объяснить это отклонение от расчетной величины тем фактом, что мотивированные на успех испытуемые переоценивают свои способности до начала выполнения нового задания (Pottharst, 1955; Kausler & Trapp, 1958; Atkinson et al., 1960). По сравнению с испытуемыми, боящимися неудач (Feather, 1963a, по методу AAT), и с испытуемыми с низкой мотивацией (Brody, 1963; Feather, 1965a), они склонны более высоко оценивать изначальную вероятность своего успеха, в то время как под давлением реальности первых пробных попыток их оценки вероятности все больше соотносятся с результативностью выполнения задания и теряют связь с превалирующей мотивационнои тенденцией на успех или поражение (Feather, 1965a). Несмотря на это, они продолжают ставить несколько завышенные цели, даже набрав достаточно опыта собственной реальной эффективности. Это было продемонстрировано неоднократно (см., например: McClelland, 1958a), особенно Аткинсоном с коллегами (Litwin, 1958; Litting, 1959; Atkinson et al., 1960). Аткинсон и Литвин (Atkinson & Litwin, 1960) установили, что мотивированные на успех испытуемые (n Ach и TAQ) предпочитают в среднем (объективную) вероятность успеха около 23% при игре на набрасывание колец. Ориентированный на достижение выбор партнера по работе дал сходные результаты (Rosenfeld, 1964; см. выше гл. 7).

Хекхаузен смог подтвердить полученные результаты в своих исследованиях (1958; 1963b с подробным обсуждением теории Аткинсона; см.: McClelland, 1961, с. 223). Мотивированные на успех студенты колледжа ставили перед собой умеренно или довольно высокие цели, в то время как мотивированные на неудачу - либо умеренно низкие, либо крайне высокие, при выполнении индивидуального задания на овладение лабиринтом и группового задания на простое сложение. Мейер и его коллеги (Meyer et al., 1965, основываясь на AM) получили те же результаты на 9-летних школьниках. Рисунок 1 (стр. 115) иллюстрирует три типичных случая выбора уровня притязаний, отклоняющихся на разное расстояние и в различных направлениях от достигнутого уровня результативности деятельности (то есть средней вероятности успеха около 50 %) испытуемыми A, B и C. Не требует объяснений тот факт, что мотивированные на неудачу люди ставят перед собой цели, лежащие ниже их последних достижений, то есть наверняка достижимые (см. испытуемый B на рис. 1). Удивительно, однако, что испытуемый C выбирает крайне завышенную цель, которая не может быть достигнута. Группа отчаянных и

безрассудных мотивированных на неудачу людей отличается от группы осторожных высоким общим мотивационным индексом (БН+НУ). Характерные отличия также проявляются при сравнении историй ТАТ с точки зрения клинической диагностики; работы представителей первой группы часто содержат темы препятствий и трудностей в деятельности, которые главный герой непрестанно пытается преодолеть; истории же представителей второй группы часто содержат отказ от попыток достижения, периоды отдыха и ухода от деятельности. Различия присутствуют также в способе решения проблем и постановки задач. Как было обнаружено ранее (Heckhausen, 1955), люди, ставящие крайне высокие цели, ведомы амбициозными желаниями успеха и крайне самоуверенны. Более того, они выделяются своими экстраординарными усилиями. Не будет при этом противоречием то, что их мотивация тем не менее ориентирована на поражение, а не на успех, если принять во внимание, что их восприятие и поведение при выборе уровня притязаний является попыткой разрешения конфликта между тенденциями достижения и избегания. Конфликт смягчается усилением тенденции к достижению, «прямым прорывом». Дальнейшее проявление желания избежать конфликта после столкновения с неудачей принимает форму ригидности цели.

Коэн и Зимбардо (Cohen & Zimbardo, 1962) также зафиксировали подобное поведение в ситуационно спровоцированном конфликте и объяснили его в рамках теории когнитивного диссонанса. Результаты, полученные Стайнером (Steiner, 1957), также проливают свет на данную проблематику; он обнаружил, что постановка очень высоких целей коррелирует с нечетким образом себя, в то время как постановка заниженных целей связана с пессимистическими представлениями о себе (см.: Gardner, 1940; Martire, 1956). Аргайл и Робинсон (Argyle & Robinson, 1962) установили, что степень ориентированных на достижение требований, предъявляемых к себе (каким человек «должен» быть), коррелирует с силой страха неудачи (обратной категорией величины n Ach).

Мотивацию испытуемых, ориентированных на успех, для которых характерны средние и слегка завышенные цели, понять легче. Их ведет не только желание успеха, но и реалистичная оценка вероятности этого успеха. Поэтому они предпочитают максимальную неопределенность относительно успешности или неуспешности собственных попыток. Успех или поражение, когда вероятность достижения поставленной цели 50 на 50, в наибольшей степени зависит от их личных способностей и затрат энергии. Как смог доказать Мак-Клелланд (McClelland, 1961, см. также: Meyer et al., 1961), подобный «рассчитанный» риск -без риска, но и без чрезмерной осторожности - характерен для успешных в предпринимательстве людей. Успешный предприниматель не ставит перед собой целей до нелепости простых (испытуемый В на рис. 1) или зависящих в большой степени от удачного стечения внешних обстоятельств (испытуемый С); он ставит такие цели, которые максимально зависят от его собственных умений (испытуемый А). Следующие два факта хорошо укладываются в эту картину: мотивированные на успех испытуемые в большей степени, чем ориентированные на поражение, склонны снижать цели после поражения и обладают ориентированной на достижение перспективой времени большего объема (Heckhausen, 1963b).

Глава 9. Период деятельности

Как и в подготовительном периоде, природа и величина мотивационного побуждения, вызванного заданием, может изменяться в течение самой деятельности, таким образом контролируя интенсивность затрачивания энергии. В наиболее общем смысле это и составляет суть традиционно наблюдаемых фактов, когда изменение трудности задачи или требований к затратам энергии приводит к "волевому усилию" (Willensanspannung) или приложению дополнительной энергии (так называемый "закон трудности" в мотивации: Schwierig-keitsgesetz der Motivation (Ach, 1910, с. 253; Hillgruber, 1912)). Взаимосвязь между трудностью я вкладом энергии настолько преходящая и лишена опосредствующего сознательного содержания (см. исследования научения, проводимые Schonpflug, 1963), что может быть приведена в качестве примера автоматической обратной связи, где нет необходимости гипотетически представлять мотивационный процесс в виде воспринимаемого или переживаемого градиента ожидания. Однако и кольцо обратной связи вероятней всего зависит от конкретного переживания ситуации, а именно от вторгающегося "образа цели". Это предположение было сделано после исследований Мьерке (Mierke, 1955, с. 52), обнаружившего тот факт, что сразу же после начала вызванной под гипнозом активности следует линейное снижение эффективности деятельности по эргометру, а не пиковое повышение, вызванное побуждением (Antrieb-shebunger), как в случае нормальной "бодрствующей" деятельности. С другой стороны, разовая затрата энергии после крайне сильного внушения приводит к большему росту производительности в состоянии гипнотического внушения, чем в нормальном бодрствующем состоянии (Slotnick, Liebert & Hilgard, 1965). И тот и другой результаты согласовываются с представлением о том, что в состоянии гипноза у человека отсутствует устойчивый "образ цели". Мы не хотели бы погружаться глубже в громадную область исследований, посвященных феноменам упражнений, утомляемости, приложения усилий, напряжения и т. д. Вместо этого мы хотели бы обсудить три аспекта деятельности, взаимосвязанных и относящихся к мотивации достижения, а именно: (1) активацию, (2) влияние обратной связи об успехе или поражении на чувства и ожидания относительно ситуации и (3) упорство и настойчивость.

1. Активация

Активация и ее теоретическая интерпретация внесли огромный вклад в исследования мотивации и поведения человека (Hebb, 1955; Lindsley, 1957; Malmo, 1959; Berlyne, 1960) после обнаружения так называемой "вертикальной ретикулярной побудительной системы" (ARAS) в спинном мозге. Такие анатомические проявления, как проводимость кожи, частота пульса, тонус мышц, обычно использовались в качестве показателей корковой активации. Предпринимались попытки измерения активации при помощи опросника тревожности (MAS) и экспериментально вызванных состояний активации потребностей. Было показано, что уровень активации повышается с ростом психических требований к активности (измеряемых, например, с помощью электромиограммы (Mocher & Heckhausen, 1962)). Открытие того, что взаимосвязь активации и успешности деятельности

характеризуется обратной U-образной кривой, как было предсказано старым законом Йеркса - Додсона (Yerkes -Dodson Law, 1908), было весьма значимым. Средний уровень активации является оптимальным (см.: Surwillo, 1956; Stennet, 1957). Что именно составляет оптимальный уровень - зависит от природы задачи. Так, продуктивность решения простых сенсомоторных задач увеличивается с ростом активации (Vogel et al., 1957) или с усилением "мотива", по мнению Тейлора (Taylor, 1956), изучавшего деятельность в условиях угрожающей тестовой ситуации на испытуемых с различными показателями по опроснику тревожности (MAS). С другой стороны, снижение продуктивности деятельности при решении более сложных интеллектуальных задач проявляется даже при умеренно сильной активации (см. например: Taylor & Spence, 1952; Mandler & Sarason, 1952; Helm, 1954; Katchmar, Ross & Andrews, 1958; Nicholson, 1958; Vogel et al., 1959; Sarason, 1961; Ray, 1965). Пока дело касается мотивации достижения, высокомотивированные люди показывают более высокую активацию в ситуации достижения; это было обнаружено при помощи измерения активации методом критической частоты мелькания (Wendt, 1955) и сравнения уровня мышечного тонуса в состоянии покоя в период ментальной активности и отдыха. [(Mocher & Heckhausen, 1962; Heckhausen, 1963b), в последнем случае измерение не проводилось на основе метода критической частоты мелькания]. Иначе говоря, высокомотивированные люди прилагают больше усилий или "мобилизуют больше энергии". Они также решают более сложные арифметические задачи, если их предоставить самим себе, позволить задавать себе скорость по собственному усмотрению (Wendt, 1955), а не подталкивать, теребить (Wendt, 1955), и по сравнению с ситуацией, когда они находятся под давлением необходимости достичь крайне высоких целей (Miicher & Heckhausen, 1962). Используя пилотажный опросник, Тент (Tent, 1963) выделил испытуемых с высокой и низкой мотивацией и исследовал уровень их активации (Anspannung) при решении схожих арифметических задач за период больше чем 3 часа, постоянно фиксируя частоту их пульса (см.: Bartenwerfer, 1960). Он рассматривал изменения частоты пульса на протяжении работы в качестве показателя относительных изменений вложения энергии, переживаемых в процессе деятельности. Высокомотивированные люди расходуют больше энергии; другими словами, они прилагают больше усилий с самого начала, они начинают с более высокого уровня производительности и поэтому нуждаются в соответственно большей активации (энергии), по сравнению с испытуемыми с низкой мотивацией, для того, чтобы удержать уровень производительности от спада. Высокая активация также влияет на выразительные движения: почерк более высокомотивированных испытуемых отличается большим нажимом, более выраженным наклоном вправо и большим размером (Grunewald & Mocher, 1964). Систолическое кровяное давление (после 15 минут отдыха лежа) отрицательно коррелирует с мотивацией успеха; неожиданный результат получен на людях с обычно повышенным давлением (гипертония): они показали положительную корреляцию (Heckhausen, 1963b).

Изменения характеристик активации у мотивированных на успех или поражение испытуемых изучались также при помощи кожно-гальванической реакции (КГР). Рафельсон (Raphelson, 1957), как и Рафельсон и Моултон, (Raphelson & Moulton, 1958)

обнаружили, что мотивированные на успех люди (совместно результаты n Ach и TAQ) в заданиях на сенсомоторную координацию изначально показывали очень высокий уровень активации (КГР), который значительно падал в процессе деятельности, в то время как мотивированные на неудачу начинали с низкого уровня, который, однако, значительно увеличивался (Vogel et al., 1958). Мотивированные на успех люди достаточно сильно активированы еще до инструкций экспериментатора, что говорит нам (вероятнее всего) об их ориентированной на достижение апперцепции данной ситуации и напряженном уровне их ожиданий [или, согласно Шлосбергу (Schlosberg, 1954), можно сказать, что они удерживают много энергии на уровне мобилизационной готовности; результаты Фогеля и его коллег (Vogel et al, 1959, с. 232) следовало бы интерпретировать соответственно]. Испытуемые с высокой тестовой тревожностью (TAQ) демонстрируют более резкие перепады кожно-гальванической реакции, чем менее тревожные испытуемые в ответ на ожидание и опыт неудачи (Kissel & Littig, 1962), их продуктивность также снижается (Sarason, Mandler & Craighill, 1952).

Результаты, полученные Бартманном (Bartmann, 1963), знаменательны тем, что показывают, как повышающий активацию стресс, подобный нежесткому ограничению времени, оказывает разрушительное воздействие на сложный мыслительный процесс только у мотивированных на неудачу людей. Он оказывает благоприятное воздействие на мотивированных на успех людей. Ориентированный на достижение ситуационный стресс, как кажется, особенно выводит из равновесия ориентированных на неудачу людей и создает "установку на задачу" (см. гл. 4), которая приходит в противоречие с их способностью действовать рационально. Это обнаружил Браун (R. W. Brown, 1953) на мотивированных на неудачу людях (средняя треть в распределении n Ach), которые продемонстрировали, что готовность к переструктурированию или поиску более короткого решения интеллектуальных задач значительно уменьшается в условиях личностной значимости задания. Если экзамен в классе проводится в спокойной, расслабленной атмосфере, изначальное отставание мотивированных на неудачу испытуемых исчезает (McKeachie et al., 1955). Мьерке (Mierke, 1954, 1955) докладывал о том, что крайние высокие требования, вводимые при помощи чрезвычайного ограничения времени или крайней трудности задания, приводили к закономерной последовательности реакций. После короткого срыва в самом начале деятельности, определенный уровень эффективности постепенно выстраивается вновь через промежуточную фазу простых моторных реакций. Очевидно, можно попытаться объяснить эту последовательность спровоцированным чрезмерным увеличением уровня активации, который можно вернуть обратно к оптимальному среднему уровню только посредством медленного постепенного снижения.

2. Обратная связь об успехе или неудаче

Изменения активации обычно связаны с изменением чувств относительно ситуации, с колебанием ожиданий на успех или поражение, вызванными обратной связью об успешности деятельности в соответствии с планом. В этом смысле активация и изменения переживаемого градиента ожиданий являются следствием обратной связи относительно успеха и поражения. Изменения валентности задания

может появиться в период деятельности как результат этой обратной связи; даже полная переоценка ситуации, может иметь место (Lewin, 1926) при столкновении с угрожающим опытом или перспективой неудачи. В условиях сильнодействующей фрустрации, длящейся несколько часов подряд, Дембо (Dembo, 1931) продемонстрировала это на, казалось бы, решаемой задаче, а Хельм (Helm, 1954) - на мнимо легком "тесте на интеллект". Хельм (Helm, 1954) усилил стресс неудачи обидной критикой со стороны экспериментатора. В результате когнитивные функции значительно ухудшаются. Исчезает возможность выделять в задании проблемы, требующие решения, выполнение задания превращается в исключительно поведенческий "слепой" тест, завершающийся полной интеллектуальной дезинтеграцией (см. сводный обзор Lazarus et al., 1952). Хельм (Helm, 1958) доказал, что увеличение объема обратной связи об успехе также изменяет стиль работы по решению умозрительных или практических задач в направлении "менее эффективного метода проб и ошибок" и "снижения соответствующего ситуации чувства риска", что приводит к желательному или нежелательному результату в зависимости от требований задачи.

Виды взаимодействия достаточно сложны (см.: Heckhausen, 1963b, стр. 269). Например, давление ситуации, вызванное огорчающим опытом неудачи, может улучшить способность определенного типа людей действовать, как показал Лазарус (Lazarus et al., 1952) в своем сводном обзоре. Позже Олперт и Хабер (Alpert & Haber, 1960) приняли этот факт во внимание при создании своего "Теста тревожности достижений" (ААТ), который, по-моему, на настоящий момент является лучшим опросником для измерения связанной с достижением тревожности. Он включает в себя шкалы стимулирующей и деструктивной тревожности в ситуациях достижения, обратно коррелирующие друг с другом, и использованные вместе повышают точность предсказания школьных оценок (см.: Dember et al., 1962). Согласно результатам, полученным Фивером (Feather, 1963d), показатель стимулирующей тревожности ААТ коррелирует с предсказанием успеха при столкновении с нарастающим опытом неудачи. Ожидание неудачи и страх неудачи, очевидно, увеличиваются с увеличением поражения. Также примечательно, что мотивированные на успех испытуемые ощущали меньше страха, чем мотивированные на неудачу, даже после столкновения с ситуацией, когда только 1 из 9-10 решенных ими заданий оказывалось верным. Если обратная связь об успехе и неудаче отсутствует, высокомотивированные люди достигают успеха в решении сложных задач раньше, чем люди с низкой мотивацией (French & Thomas, 1958).

Мак-Кихи (McKeachie, 1961, с. 138) смог подтвердить этот результат для нормальной учебной ситуации в колледже. Высокомотивированные студенты с низкой тревожностью достижения (по ААТ) получали лучшие итоговые оценки (считалось, что и знания тоже) от тех учителей, кто организовывал свои курсы в стиле стремления к достижению и не пытался активизировать студентов частой обратной связью об успешности или неуспешности. Большой объем обратной связи, стимуляция и даже форсирование достижений увеличивают продуктивность низкомотивированных испытуемых, пока они не озабочены ситуацией достижения; для высокомотивированных испытуемых подобное давление явно приходит в

противоречие с их спонтанной ориентацией на достижение. Мотивированные на неудачу испытуемые могут переживать отсутствие обратной связи как настолько угрожающий фактор, что они могут "покинуть поле" психологически, как пришли к выводу Рафельсон и Моултон (Raphelson & Moulton, 1958) на основании исчезновения корреляции между n Ach и TAQ в подобных условиях и на основании изменений КГР.

Педагогически эффективная обратная связь особенно часто применяется в так называемом программированном обучении, поскольку обучающая машина немедленно сообщает о правильности каждого шага, предпринятого обучающимся, что позволяет человеку самому контролировать скорость собственной работы. На настоящий момент было проведено только одно исследование, показавшее, что мотивированные на успех испытуемые (НУ-БН, МД) в большей степени способны получить пользу от регулируемого самостоятельно обучения в условиях подобной обратной связи. Бартман (Bartmann, 1965) наблюдал 15-летних учащихся, решающих задачу на креативность, каждый из них работал над задачей 3 раза по 30 минут, в течение трехнедельного периода программированного обучения. Мотивация на успех значимо коррелировала с ростом продуктивности при сравнении результатов до и после теста (параллельные формы с аналогичными заданиями); корреляция абсолютно не зависела от различий в интеллекте.

И наконец, следует затронуть вопрос о том, какие условия обратной связи обеспечивают оптимальное функционирование. Существует несколько предположений относительно высокомотивированных людей. При умеренной перспективе успеха (а именно, при 33 % вероятности выигрыша при соревнованиях с другими) высокомотивированные испытуемые способны решить больше задач на устный счет, они прикладывают очень большие усилия и обходят испытуемых с низкой мотивацией (Atkinson, 1958a). Это связано с тенденцией высокомотивированных людей предпочитать цели со средней вероятностью успеха, достижение которых в наибольшей степени зависит от их собственных способностей (см. выше: Уровень притязаний). Френч (French, 1958b) провела показательный эксперимент на влияние противоречивого опыта обратной связи. Группам из четырех человек предлагалось сочинить историю из данных фрагментов текста. Во время выполнения задания они дважды ненадолго прерывались экспериментатором, который в половине групп высказывал объективные замечания об успешности, достигнутой при работе над этим заданием, а в другой половине групп с симпатией отмечал благожелательную атмосферу сотрудничества. После получения обратной связи об успешности первого рода люди с преобладанием мотивации достижения над потребностью в аффилиации показывали большую продуктивность, чем после обратной связи второго рода. И соответственно, обратное было получено для людей с преобладанием потребности в аффилиации.

С точки зрения теории научения следует говорить не об обратной связи об успешности или неуспешности, но о подкреплении и затухании; или, по крайней мере, следует признать подкрепляющую и подавляющую функции обратной связи, поскольку речь идет о приобретении новых навыков. Не так давно Бурдик (Burdick, 1964) перекинул мост от концепции подкрепления в теории научения и показал, что

мотивация достижения влияет на оперантное научение таким образом, объяснить который теория научения еще не готова, так как основана на способностях формирования навыков у животных. В эксперименте на простое распознавание стимулов испытуемый должен толкнуть рычаг при появлении одного из двух зрительных образов, это "вознаграждалось" появлением знака "плюс". Если испытуемый толкал рычаг несколько раз за время предъявления нужного стимула, он получал несколько знаков плюс, в зависимости от графика максимального подкрепления. На крысах или голубях было показано, что общая частота всех реакций толкания на верный стимул зависит от количества подкреплений, которые могут быть даны в течение одной презентации образа (согласно плану экспериментатора), в отличие от общей точности распознавания верного и неверного образа, которая не зависит от частоты подкрепления в рамках единичного предъявления, а зависит от мотивации достижения. Для высокомотивированных испытуемых количество знаков плюс, полученных за одно верное распознавание, несущественно. Для них более существенно само появление этих знаков, поскольку они служат им в качестве показателя успешности (мастерства) при научении распознавать стимул с максимальной скоростью и безошибочностью. (Влияние обратной связи на последующие суждения в период после завершения деятельности будет обсуждаться ниже.)

3. Выдержка и настойчивость

Упорство при выполнении задания является до некоторой степени личностной характеристикой. В раннем детстве можно наблюдать обсуждаемую характеристику в подготовительный период (Heckhausen & Roelofsen, 1962). Упорство в ситуации спровоцированного соревнования постепенно увеличивается в возрасте от 2 до 6 лет. К четырем с половиной годам порождаемые неуспешностью конфликты значительно чаще разрешаются при помощи ухода и оставления задания, в то время как позже они переходят в попытки преодоления неудачи увеличением усилий. Винтерботтом (Winterbottom, 1958) получил подобную взаимосвязь устойчивой мотивации достижения (n Ach) на 8-летних мальчиках. Высокомотивированные испытуемые реже просили помощи при решении задач и чаще, чем испытуемые с низкой мотивацией, отказывались от помощи или отдыха, предлагаемых экспериментатором. Аналогичный результат был получен на подростках. Высокомотивированные испытуемые гораздо дольше, чем низкомотивированные, работают над сложными заданиями при отсутствии обратной связи о правильности решения; они также добиваются лучших результатов вне зависимости от времени, затраченного на задачу (French & Thomas, 1958; Thomas, 1956). Перспектива быстрее закончить выполнение задачи и получить дополнительное время для отдыха не является мотивирующей для высокомотивированных испытуемых, проходящих обучение военной подготовке (French, 1955b). В письменном итоговом экзамене, длившемся 3 часа, высокомотивированные и мотивированные на успех студенты сдавали работы позже (другими словами, работали более настойчиво над ответом на вопросы), чем испытуемые с низкой мотивацией и доминирующей мотивацией на поражение (Atkinson & Lit win, 1960).

Фивер (Feather, 1961, 1962, 1963b) обнаружил, что временные ситуационные и

устойчивые аспекты мотивации, взаимодействуя, совместно влияют на настойчивость поведения. Если вероятность успеха становится значительно более призрачной перед лицом тщетности усилий решить казавшуюся легкой задачу, мотивированные на успех испытуемые продолжают свои усилия дольше, чем мотивированные на неудачу. Последние избегают области средней трудности заданий и предпочитают прекращать работу над задачей, когда она воспринимается как задача этого уровня сложности. В свете этого Смит (Smith, 1964) смог увидеть причину различий во времени, которое затрачивают студенты на письменный экзамен, во взаимодействии переживаемой ими степени сложности заданий и уровня мотивации успеха (см. выше гл. 8). Когда достижения "доступны", как в ситуации домашнего задания, мотивированные на неудачу студенты тратят значительно больше времени на решения сложных задач; очевидно, что они чаще прерывают работу и не занимаются ею длительное время подряд (Heckhausen, 1963b). Высокомотивированных студентов не так легко уговорить оторваться от завершения работы (Walker & Heyns, 1962). Вукович и его коллеги (Vukovich et al., 1964) подтвердили в своих исследованиях стандартную картину этой ситуации и разработали на ее основе свой опросник. При столкновении с ситуациями неудачи или сложности мотивированные на успех испытуемые склонны более настойчиво преследовать свои цели, однако они не склонны к чрезмерному расходу энергии. В отличие от мотивированных на неудачу испытуемых они заботятся об экономии усилий. Они не обязательно заполняют целый день работой (как заправские трудоголики); скорее, они способны "отключиться" и наслаждаться "свободным временем". Что же известно о привычках студентов? Странно, но этот вопрос практически не был исследован. Хотя все пособия в помощь студенту неоднократно подчеркивают необходимость распорядка дня, Меддокс (Maddox, 1963) обнаружил, что четкое распределение времени существует только у неуспевающих студентов. Способные студенты работают периодически, иногда по 2-3 дня без перерыва; только если "их прижмет" или "это зачтется". В остальное время они избегают работы. Это поведение соотносится с поведением, наблюдаемым у высокомотивированных и мотивированных на успех испытуемых.

Здесь следует упомянуть еще о некоторых характеристиках, завершающих период деятельности, таких, как реактивное и ретроактивное торможение, на которые, по всей видимости, оказывает влияние высокий или низкий уровень мотивации. Массированная тренировка сенсомоторных навыков быстро приводит к появлению плато на кривой научения, которое обычно связывают с реактивным торможением или "утомляемостью", поскольку после небольшого периода отдыха наблюдается феномен реминисценции, то есть после периода отдыха уровень продуктивности деятельности превышает тот, на достижении которого человек остановился. Поскольку сила реактивного торможения - пока человек продолжает работать - не может превышать уровень мотивации человека, через некоторое время она начинает систематически соотносится (становится пропорциональна) последней. Таким образом, как утверждает Кимбл (Kimble, 1950), величина проявления реминисценции должна отражать изменение силы мотивации после перерыва определенной длительности, в течение которого реактивное торможение

рассеивается. Айзенк обнаружил подобный эффект различия реминисценции на успешности выполнения задания на продолжительность вращения у двух групп: одной - с низким уровнем мотивации, другой - с сильной мотивацией (наниматели и претенденты на работу; Eysenck & Maxwell, 1961). Мак-Клелланд и Аписелла (McClelland & Apicella, 1947) обнаружили при помощи задания на сортировку карт, что реминисценция больше, если фрустрирующий фактор появляется перед паузой, возможно таким образом создавая спровоцированный поражением рост мотивационного побуждения. Если после фрустрации пауза пропускается, улучшение результативности в первое мгновение проявляется на таком же высоком уровне, но затем быстро и резко снижается.

Остается проверить, является ли реминисценция столь идеальным уровнем измерения мотивации, как полагал Айзенк (1963). Странно, но он обнаружил обратный эффект на когнитивной деятельности (кодировка символов): испытуемые с низкой мотивацией показали больший рост продуктивности деятельности после периода отдыха (Eysenck & Willett, 1962). Более того, Майлз (Miles, 1958) продемонстрировал отставание высокомотивированных испытуемых (данные IPIT) в отношении навыков сенсомоторной координации (продолжительность вращения). В то время как они превосходили низкомотивированных испытуемых в первичном научении, они показывали большее проактивное торможение при отсроченном научении и большее ретроактивное торможение при переучивании, особенно если они относились к "неаналитикам" по типу деятельности (что было выявлено другими процедурами).

Глава 10. Период последеятельности

Если деятельность подошла к успешному завершению или к достижению предварительного результата, когда все существующие на данный момент возможности исчерпаны, наступает чувство удовлетворения. Как правило, финальный результат к этому моменту еще не достигнут, скорее речь идет о достижении некоторых промежуточных целей, этапа в сложно разработанном, ориентированном на достижение плане деятельности. В период "последеятельности" обычно осуществляется восприятие последовательности действий и их организации во времени.

1. Освобождение от задания

Внимание также направлено в прошлое и исследует сделанное или достигнутое, человек критикует совершенное или остается удовлетворенным совершенным. Достижение цели иногда даже становится поводом для сожалении, предпринимаются попытки отсрочить этот момент (Henle, 1956). Это было обнаружено для "нецелевой" активности, внутренне мотивированной, которой занимаются скорее ради нее самой, чем ради достижения конкретного конечного результата. Это закономерно для игровой деятельности и для решения интересных задач; это часто справедливо для различных рисковых предприятий, равно как и для многих других видов "нецелевой" деятельности (Heckhausen, 1964b). Высокая мотивация достижения, вероятно, содействует подобного рода ориентации "искусство-ради-искусства". Френч и Томас (French & Thomas, 1958) показали, что

высокомотивированные испытуемые после решения интеллектуальной задачи чаще настаивали на работе с подобными заданиями, чем испытуемые с низкой мотивацией. Эти результаты, однако, нельзя обобщать на каждодневную работу, требующую решения и не обладающую подобной явной "нецелевой" побудительной ценностью. Результаты опросника показали, что мотивированные на успех испытуемые более, чем мотивированные на неудачу, способны завершить свою ежедневную работу, "отключиться" и насладиться "свободным временем" (Vukovich et al., 1964).

Если деятельность завершается неуспехом или должна быть прервана до завершения, следует ощущение неудачи различной интенсивности и оттенков в зависимости от обстоятельств. Результатом поражения в социальной ситуации является стыд: человек чувствует себя "опозоренным". Это проявляется, как только маленькие дети вообще становятся способны к соперничеству; после поражения они обычно отводят глаза и избегают контакта глаз с соперником. Они смущенно теребят свою работу, глаза опущены, они долгое время не могут оставить свое задание, даже если уже не работают над ним (Heckhausen & Roelofsen, 1962). Хельм (Helm, 1954) обнаружил, что неспособность оставить задание также проявляется у студентов колледжа после серии неудач, даже если они и способны уже только на слабые, спорадические, судорожные попытки, при этом типичное для конфликта проявление смущения становится доминирующим. Хекхаузен и Ролофсен (Heckhausen & Roelofsen, 1962, Heckhausen et al., 1964) и Helm подчеркивали различия в способах реакции на успех и поражение. После успеха в социальной ситуации психологическое поле расширяется, а после поражения - сужается: практически неизбежное появление "маскирующей" улыбки после неудачи выполняет социальную функцию просьбы об оправдании. Способы выхода из конфликта после неуспеха уже описывались и обсуждались (см. гл. 5).

Диллер (Diller, 1954) изучал едва заметные изменения в самооценке с помощью метода, разработанного Вольфом (Wolff, 1943). В сознательных суждениях о себе человек оценивает себя выше после успеха, но не оценивает ниже - после неудачи. Только когда суждение делается бессознательно, негативная реакция после неудачи может проявиться в образе "Я", раз сознание не может защитить человека от этого. Освобождение от задания после неудачи оказывается крайне трудным делом, и тем более трудным, чем более человек был намерен закончить его. В любом случае, поражение увеличивает привлекательность задачи, которую человек собрался решить во что бы то ни стало (см.: Cohen & Zimbardo, 1962; Greenbaum et al., 1965; также: Cartwright, 1942).

2. Тест Зейгарник

Неоконченное задание и деятельность имеет период последействия. Наиболее исследован из них эффект Зейгарник (Zeigarnik, 1927): незаконченные действия запоминаются лучше и помнятся дольше, чем законченные, а следовательно, вспоминаются легче - даже спонтанно.

Левин (Lewin, 1926, 1946) объяснил этот эффект при помощи теории напряженности систем "квазипотребностей". Влияние незаконченного действия на его непроизвольное воспроизведение наиболее открыто было выявлено Фукс (Fuchs,

1954) при помощи техники обусловленной активации мотива. Как только название незаконченного задания появлялось в другом задании, КГР выявляло непроизвольное припоминание деятельности, характерной для первого задания.

В многочисленных последовавших за этим исследованиях эффект Зейгарник проявил себя как весьма неустойчивый, а точнее, сильно зависящий от ситуации. Эффект можно наблюдать и в условиях личностной значимости заданий (см.: Atkinson, 1953; Junker, 1960; Jager, 1959), но, как правило, в этих условиях он исчезает (см.: Rozenzweig, 1963; Glixman, 1948; Mittag, 1955; Caron & Willach, 1957) или даже становится обратным (см.: Lewin & Franklin, 1944; Smock, 1957; Green, 1963). Изначально предполагалось, что незавершенное задание, являясь неуспешным, вытесняется. Однако вряд ли возможно проверить подобную гипотезу, так как прежде понадобилось бы продемонстрировать, что завершенное и незавершенное задание одинаково хорошо усвоены. Подобная процедура привела бы к неконтролируемому влиянию повторения из-за добавления заучивания требуемого материала. Вместо подавления, такие авторы, как Розенцвейг (Rozenzweig, 1943) и Гликсман (Glixman, 1948), видели в исчезновении эффекта Зейгарник в условиях личностной значимости действие механизма психологической защиты. Голдин (Goldin, 1964) приводит характеристики "защищающего эго вспоминающего субъекта" в итоговом обзоре, где он подчеркивает современную теоретическую интерпретацию, основанную на различиях в воспоминании в зависимости от различий в уровне осознанности.

Миттаг (Mittag, 1955) даже рассматривает эффект Зейгарник как естественный нормальный феномен, поскольку социально зрелая личность переживает и успех и неудачу как атрибуты эго. Однако все не так просто. Картрайт (Cartwright, 1942) смог найти важный ключ к разгадке скрытых динамических процессов личности. Картрайт просил испытуемых оценить привлекательность задания до и после его прерывания и обнаружил, что его ценность повышается после остановки работы для тех, кто с уверенностью говорил о предполагаемом успешном завершении задания, и снижается для ожидавших поражения. Эти краткосрочные изменения в валентности задачи отражаются в изменении силы мотивационного побуждения. Одно и то же внешнее событие (незавершение задания) приводит к усилению или ослаблению мотивационного побуждения в зависимости от наличия ожиданий успеха или поражения (каковое, очевидно, зависит в большой степени от нормативного уровня мотивации достижения). Несомненно, после этого подобное побуждение решающим образом влияет на эффект Зейгарник. Более того, краткосрочные изменения в мотивационном побуждении заслуживают более пристального внимания и тщательного анализа в рамках теории градиента ожидания, а именно, учета степени, в которой они производят изменения в феноменологии значимости цели, а также в показателе психологической достижимости и, наконец, во взаимном влиянии обоих этих факторов друг на друга (ср.: Cohen & Zimbardo, 1962; Greenbaum et el., 1965).

Исследования Картрайта (Cartwright, 1962) указывают на возможность исчезновения эффекта Зейгарник в условиях личностной значимости под влиянием ошибки эксперимента (в области психологии мотивации). Экспериментаторы часто

дают задачи, являющиеся слишком сложными, или предоставляют слишком мало времени на их решение, так что половина заданий остается "незаконченной". Если у испытуемого создается представление о чрезмерной сложности задачи или малом времени, дающемся на ее решение, то подобное задание, в промежуточных случаях, будет воспринято как нерешаемое, уровень притязаний по отношению к данному заданию не повысится, и, таким образом, задание не будет на самом деле "незавершенным", оно скорее будет "невозможным" и не будет восприниматься как поражение.

Юнкер (Junker, 1960) привлекла внимание к этому факту в своей тщательно проработанной критике. Она попыталась прояснить запутанные моменты в процедуре тестирования согласно теории Зейгарник: а именно, состояние ли незавершенности или неверное выполнение задания было решающим в появлении эффекта Зейгарник. В одной экспериментальной серии она прерывала испытуемых только после неверных действий, а в другой позволяла закончить все задания, но половину из них неверно. Ее результаты подтвердили тот факт, что потребность в правильности решения, в большей степени, чем в завершении задания, вызывала лучшее припоминание, вне зависимости от того, выполнялись ли задания в ситуации экзамена или только чтобы угодить экспериментатору. Марроу (Marrow, 1938) ранее уже показал, что завершение само по себе не является решающим фактором. Он применил обратную тестовую процедуру: если испытуемый был на пути к верному решению, он прерывался экспериментатором; если экспериментатор позволял закончить задание, это было показателем для испытуемого, что он решил задание не верно. "Завершенные" (неуспешные) задания в такой ситуации запомнились лучше. Соответственно, именно успех и поражение, а не (внешнее) завершение или прерывание задание и определяет, в конечном счете, появление эффекта Зейгарник.

Ягер (Jager, 1959) также обнаружил эффект Зейгарник на испытуемых, подвергавшихся действительно серьезным экзаменам, влиявшим на их профессиональную карьеру. Однако он смог обнаружить его, только когда припоминание имело место сразу после экзамена (30 минут спустя). Уже один день спустя эффект Зейгарник был обратным, а через 2 и 6-9 дней после экзамена успешно выполненные задания вспоминались существенно лучше. Jager объясняет этот результат, утверждая, что по мере удаления от экзамена материал заданий теряет значимость в памяти и психологические механизмы, такие как потребность в защите от неудач, берут верх. По-прежнему, конечно, следует учитывать, изменится ли валентность неуспешно выполненного задания с течением времени, поскольку по прошествии времени увеличивается уверенность в том, что неудовлетворительно решенные экзаменационные задачи нельзя исправить и они представляют собой конечный результат, который и будет оцениваться.

Подводя итоги, можно сказать, что условия, действительно влияющие на появление эффекта Зейгарник, к настоящему моменту окончательно не выявлены. Однако это не остановило ряд авторов от использования его в качестве критерия валидности для различных теоретических построений. Баттерфильд (Butterfield, 1964) обсуждает данную проблему в своем сводном обзоре.

Влияние личностных факторов было выявлено во многих исследованиях. Следующий перечень может представить выборку черт личности (за исключением мотивации достижения), коррелирующих с эффектом Зейгарник: "Сила Я" (Alper, 1946, 1952; Eriksen, 1954); "адекватная самооценка" (Coopersmith, 1960); "стремление к престижу" (Mittag, 1955); "низкое упорство в достижении" (Сагоп & Wallach, 1959); "недобровольность" участия в тесте (Green, 1963). При всем разнообразии представленных картин, все исследования, как бы ни различались тестовые условия, сходятся на том, что отсутствие эффекта Зейгарник лучше всего можно объяснить взаимодействием между актуальной ситуацией и устойчивыми чертами личности. Подобный результат, однако, настолько обобщен, что применим ко всем исследованиям в области психологии мотивации.

Что может дать использование концепции мотивации достижения для прояснения данного эффекта? Согласно результатам Аткинсона (Atkinson, 1953; Atkinson & Rapheleson, 1956; Moulton, 1958; Caron & Wallach, 1959, с использованием другого метода измерения мотивации) объем воспроизведения незаконченных заданий увеличивается в зависимости от силы мотивации достижения в той степени, в которой ситуация позволяет без сомнений утверждать, что незавершение означает поражение. Различия в воспроизведении можно объяснить как инструментальное действие в период последействия. Воспроизведение нерешенных заданий, таким образом, служит увеличившейся мотивации. С другой стороны, воспроизведение решенных заданий служит избеганию неудачи (умеренная сила мотивации), поскольку воспоминания о неудачах избегаются. [Однако сравните с обратными интерпретациями Алперта (Alpert, 1957) с точки зрения силы и слабости эго]. Предполагаемый процесс избегания получил некоторые подтверждения в виде различий в воспроизведении историй об успехе и поражениях, обнаруженных Рейтманом (Reitman, 1961), которые являлись результатом совместного влияния устойчивого мотивационного уровня и ситуационных побуждений. Преимущественно мотивированные на неудачу люди (средняя треть в распределении n Ach) "забывают" больше историй о неудачах под воздействием ориентирующего на достижения побудителя, даже если в нейтральных условиях они воспроизводят их лучше, чем немотивированные на неудачу испытуемые.

Некоторые результаты Хекхаузена (Heckhausen, 1963b) могут быть проинтерпретированы в этом же русле. Он обнаружил, что мотивированные на неудачу испытуемые вспоминают больше решенных задач, чем мотивированные на успех (и в целом вспоминают больше заданий). Однако соответствующий обратный результат для нерешенных задач не был обнаружен; они одинаково вспоминались обеими группами. Вопреки мнению Аткинсона, эффект Зейгарник наиболее ярко выражается при низкой общей мотивации. Это согласовывается с часто наблюдаемым фактом исчезновения более успешного воспроизведения нерешенных заданий при повышении уровня мотивационного побудителя ("личностная значимость") (см.: Green, 1963).

Нам еще предстоит найти возможность объединить противоположные результаты Аткинсона и Хекхаузена (хотя и полученные в различных условиях). Разведение ситуационных и устойчивых мотивационных факторов не было адекватным в обоих

исследованиях. Эксперимент Гётцла (Gotzl,1960, в: Heckhausen, 1963b), основанный на методе Фердинанда (Ferdinand, 1959), дал результаты, показавшие определенное сходство с корреляцией между эффектом Зейгарник и мотивацией успеха. Мотивированные на успех испытуемые по сравнению с мотивированными на неудачу помнили больше заданий в период после окончания деятельности в ситуации, когда результаты оглашались через 8 недель, по сравнению с ситуацией ответа через два дня. При этом мотивированные на успех испытуемые включают оба типа заданий, удерживая их в воспринимаемый период времени, формирующийся в период последействия.

И наконец, следует упомянуть об эффекте последействия незавершенного задания, отличном от припоминания, а именно о возвращении к прерванному действию (см.: Ovsiankina, 1928). Coopersmith (1960) предлагал 11-12-летним школьникам индивидуально продолжить работу над прежде решенной или нерешенной задачей. Чем более выражена была ориентация на успех в мотивации достижения (положительный полюс в измерении n Ach), тем более частым было возвращение к нерешенным задачам.

На первый взгляд, обратный результат был получен Вейнером (Werner, 1965a), но он прерывал деятельность переживанием успеха или поражения в другого рода задаче, прежде чем к изначальной деятельности можно было вернуться. Сразу после переживания успеха, испытуемые с низкой потребностью в достижении ("мотивированные на поражение") в большей степени, чем высокомотивированные на достижение были склонны вернуться к прерванной работе. Предварительное объяснение можно дать в рамках модели конфликта Миллера (N. E. Miller, 1944) (см. гл. 5).

3. Ретроспективное суждение об успехе

Ретроспективное суждение о достигнутом в такой же степени подвержено влиянию мотивационных факторов. В случае 6-7-летних детей достигнутый успех все еще кажется выраженным обобщенно. Как сообщает Мель (Mell, 1962, с. 200), количество побед (объективно достигнутых случайно, но воспринимаемых зависящими от собственных достижений) угадывается более точно, чем количество проигрышей, и выигравшими, и проигравшими. Нюттин (Nuttin, 1953) давал старшим школьникам и подросткам серии по 20 однотипных заданий на глазомер и после каждого решения раскладывал на правильно или неправильно решенные (всегда было десять правильных и десять неправильных решений). Группа "пессимистов" ("живущих в атмосфере неудачи"), определяемая по суждениям остальных, переоценивала количество решенных неправильно заданий, а группа "оптимистов" переоценивала количество успехов. Нюттин объяснил подобный эффект подобия потребностью "Я" во внутренней последовательности (besoin de consistance interne).

Используя тот же метод, Хекхаузен (Heckhausen, 1958, 1963b) обнаружил значимую обратную связь между оценкой вероятности и мотивацией достижения, и, что более интересно, она проявляется только после того, как рамки соотнесения достижений были установлены благодаря повторению заданий на глазомер дважды. В условиях сильного давления реальности, а именно, немедленной и однозначной обратной

связи об успехе или неудаче, мотивированные на успех испытуемые переоценивают свои поражения, а мотивированные на неудачу - успех. Эта обратная связь может быть объяснена как следствие рамок соотнесения: опыт, не совпадающий с ожиданиями, основанными на устойчивом уровне мотивации (нормативном состоянии), наиболее сильно контрастирует с фоновыми ожиданиями (эспектациями). С другой стороны, если однозначная информация о результатах пробной деятельности опускается, обратная взаимосвязь между мотивацией и суждениями превращается в прямую. В условиях слабого давления реальности, становится возможной ситуация, когда неявное соответствие или воспринимаемое противоречие ожиданиям, переопределяется в то, что ожидалось или чего боялись, то есть изменяется и приспосабливается под ожидания.

Глава 11. Достижения

Эта глава посвящена охвату того многообразия способов, которыми ориентированные на достижение действия можно оценить как "приведшие к успеху". Влияние мотивации на достижения не такое однозначное, как могло бы показаться на первый взгляд. Потенциальная мотивация - это только один из факторов среди тех, которые по совокупности приводят к достижениям (см.: Heckhausen, 1963b, с. 269). Начиная с того, что потенциальная мотивация должна быть актуализирована ситуационными побудителями (см. выше: валентность и мотивационные побудители). Затем вступают в игру остальные факторы. Настоящая способность к деятельности определяется различными факторами: прежде всего талантом и требующимися способностями, затем особым стилем деятельности (так называемые "когнитивные стили"). Также существуют временные состояния функциональных поведенческих систем, такие, как усталость, сенсорная депривация или социальная изоляция (см.: Suedfeld, Grissom & Vernon, 1964). Решающую роль играет величина уровня притязаний. Относительная важность всех этих факторов в конечном итоге зависит от природы задачи.

Поскольку мы уже обсуждали взаимосвязи различных детерминант поведения, таких как, например, апперцепция или активация, в дальнейшем мы остановимся на простом описании взаимоотношения мотивации и достижений, без подробного анализа того, каким образом они могут быть связаны друг с другом. Мы сосредоточим наше внимание на связи мотивации с интеллектом, с успеваемостью в школе или колледже, а также на заданиях, требующих от испытуемого различных умений (исследования, касающиеся настойчивости и успешности воспоминаний о завершенных и незавершенных действиях, не будут иметь отношения к дальнейшему).

1. Мотивация и интеллект

Взаимосвязь между мотивацией и интеллектом систематическому исследованию не подвергалась. Это странно, но не удивительно, поскольку в теоретических представлениях мы не находим связующих звеньев, объединяющих эти области. Настоящие результаты представляют собой случайные наблюдения. Как правило, они не дают статистически значимой корреляции между мотивацией достижения и результатами интеллектуальных тестов (McClelland et al.,1953, с. 274; French, 1955a;

Krumboltz & Farquhar, 1957; McClelland, 1958a; Weiss, Wertheimer & Groesbeck, 1959; Mahone, 1960; Hayashi, Okamoto & Habu, 1962; Bartmann, 1963; Caron, 1963; Vukovich et al., 1964; Smith, 1964). Было бы преждевременным делать вывод о функциональной независимости двух данных переменных (см.: Krumboltz, 1957; Krumboltz & Farquhar, 1957) только на основании отсутствия ее теоретического обоснования. Различного рода связи могут скрываться в данных, полученных на всей выборке; эти связи могут проявиться только при нахождении адекватных критериев разделения выборки испытуемых на однородные подгруппы. Неожиданно было высказано предположение, что один и тот же результат интеллектуального теста может быть вызван взаимным компенсирующим вкладом как со стороны мотивации, так и со стороны интеллекта. Подобное отношение взаимодополнения должно приводить к обратной корреляции между данными переменными, при условии, что группы испытуемых гомогенны по параметру достижения одинакового уровня результатов. Неудивительно, что обратная корреляция нигде не фигурировала, поскольку взаимодополнительность интеллекта и мотивации может проявиться только в определенных, очень специфических условиях.

Несмотря на модель дополнительности, несомненно существует верхняя граница в распределении интеллекта, выше которой достижения (включая результаты интеллектуальных тестов) зависят исключительно от различий в мотивации (см.: McClelland et al., 1958. с. 13); существует также и нижняя граница, ниже которой мотивация становится несущественной. А точнее, начиная с определенного (высокого) уровня природных способностей, улучшение интеллектуальных достижений проявляется в большей степени благодаря росту силы мотивации, чем увеличению уровня природных способностей, уже высокому; и наоборот, ниже определенного уровня природных способностей улучшение интеллектуальной деятельности поддерживается более увеличением в уровне естественных способностей (низком), чем ростом силы мотивации. Таким образом, сужение выборки до испытуемых из зоны близкой к верхней границе распределения интеллекта должно привести к открытию тесной взаимосвязи между достижениями и мотивацией (парадоксальный результат, так как обычно расширение выборки испытуемых повышает уровень корреляции).

Дело было, кажется, именно в этом, так как по крайней мере в трех из пяти исследований, где была обнаружена положительная корреляция между мотивацией достижения и уровнем интеллекта, использовалась подобная усеченная выборка. Френч и Томас (French & Thomas, 1958) работали с курсантами ВВС, чей уровень интеллекта находился в 11 % верхней зоне распределения, а из них были отобраны только высокомотивированные. Ими была получена корреляция 0,36 между мотивацией достижения и интеллектом. Робинсон (Robinson, 1961, 1964) получил корреляцию 0,40 на группе 11-12-летних учеников верхней половины распределения интеллекта. Мейер (Meyer et al., 1965) обнаружил тесную связь между мотивацией достижения (AM) и интеллектом (измеренным при помощи Теста умственных способностей Терстоуна для начальной школы) третьеклассников, если выборка сводилась к лучшим ученикам классов школ нескольких больших городов, то есть чей IQ превосходил 105. Показатели их интеллектуальных тестов коррелировали

(0,52) с мотивацией на успех и с общей мотивацией (НУ+БН). Аналогичная корреляция была получена Мак-Клелландом и его коллегами (McClelland et al., 1953, с. 235, 237) на студентах колледжа и обучающихся ветеранах войны.

Выборка в последнем случае, возможно, была менее гомогенной по параметру интеллекта, зато более гомогенной по принадлежности к определенной социальной группе. Последний параметр в сочетании с первым является значимым для другой теории взаимосвязи мотивации и интеллекта. Более продуктивным было бы рассматривать их взаимодействующими в комплексе, чем взаимодополняющими: большие способности способствуют усилению мотивации достижения, а высокая мотивация достижения вносит свой вклад в выражение и применение способностей, что уже было продемонстрировано. Согласно French (1958a), успешность в выполнении сложных заданий коррелирует с уровнем интеллекта только у высокомотивированных испытуемых. Результаты лонгитюдинального исследования (Kagan, Sontag, Baker & Nelson, 1958) и Kagan & Moss, 1959) еще более показательны. Между 6 и 15 годами IQ (по Стенфорду - Бине) высокомотивированных детей увеличивался, в то время как у низкомотивированных детей оставался прежним. Опять же экспериментальная выборка была ограничена по социоэкономическому параметру (средний класс) и по высокому уровню интеллекта (средний IQ = 120).

Это важно, так как если способности и мотивация влияют друг на друга, то необходимо связующее звено, а именно подкрепление достижений. Оно может даваться регулярно только в рамках определенной социологической группы, однородной относительно конкретных критериев успешности ("стандартов мастерства"), таким образом опосредуя взаимодействие между способностями и мотивацией; в различных социальных классах (и их субкультурах) принято разное по количеству и качеству подкрепление за деятельность, в зависимости от ее вида и требующегося уровня интеллекта. Так, например, в низших социальных слоях деятельность, требующая объективно более низкого уровня способностей, может быть связана с таким же размером подкрепления за достижения (и, благодаря взаимосвязи, с той же силой мотивации), для получения которого в группе среднего класса требуются достижения более высокого уровня сложности и результативности. Различие в качестве и длительности обучения в разных социальных слоях является ярчайшим показателем подкрепления, дающегося за достижения. Однако высокие образовательные требования к представителям высших социальных слоев удовлетворяются не только увеличением среднего уровня интеллекта. Мотивация достижения в целом растет от низших слоев к высшим, а мужчины среднего класса в целом имеют самые высокие показатели (Rosen, 1956, 1961; Nuttall, 1964), даже если использовать образование в качестве критерия принадлежности к определенному классу (Veroff et al., 1960; Littig & Yeracaris, 1963; Nuttall, 1964). Каковы бы ни были индивидуальные показатели, связь между интеллектом и мотивацией может быть прояснена, только если выборка ограничена однородностью по параметру связи критериев успешности с объемом подкреплений достижений, принятых в жизненном пространстве социального класса.

2. Успешность в школе и колледже

Следует также принимать во внимание опосредствующую функцию подкрепления

достижений, при поиске связи между мотивацией и успешностью в школе, колледже, профессиональной деятельности. Этот вопрос менее "академичен", чем связь мотивации с интеллектом. Он обладает огромной практической значимостью в связи с возможностями предсказать будущую успешность индивида. В данной области было проведено значительно больше исследований[11]. Большинство из них свидетельствует о связи между высокой или ориентированной на успех мотивацией и академической успеваемостью. Это не удивительно, поскольку функциональная связь более прямая (непосредственная), чем может существовать в течение гораздо большего периода времени во взаимодействии между мотивацией и интеллектом. Высокомотивированные ученики и студенты лучше учатся в школе и вузе (McClelland et al., 1953, с. 237, 240; Rosen, 1956; Weiss et al., 1959; Shaw, 1961; Uhlinger & Stephens, 1960; Robinson, 1964; Meyer et al., 1965). Четыре исследования продемонстрировали это в отношении успешности в изучении только психологии (McKeachie et al., 1955; Atkinson & Litwin, 1960; McKeachie, 1961; Heckhausen, 1963b; однако Bendig, 1958, 1959, не подтвердил эти данные). Данный тип связи характерен не только для высокой мотивации достижения, но также и для доминирующей ориентации на успех в мотивации достижения (Heckhausen, 1963b; Meyer et al., 1965) и для сочетания высокой мотивации достижения с низкой тестовой тревожностью (TAQ; Atkinson & Litwin, 1960). Как и следовало ожидать, корреляция была умеренной и редко превышала 0,40.

Картина вряд ли изменится, если возможное влияние различий в интеллекте исключить благодаря специфичности выборки (Morgan, 1952; Uhlinger & Stephens, 1960) или статистическим исключением (McClelland et al., 1953b, с. 237; Ricciuti & Sadacca, 1955). Измерения интеллекта, очевидно, внесли значительный вклад в повышение точности предсказаний успеваемости в школе и колледже, основанных на измерениях мотивации. Вайсс и его коллеги (Weiss et al., 1959) смогли увеличить коэффициент корреляции r=0,34, полученный только на основе мотивации, до r=0,63 после учета показателей "Теста школьных способностей" ("Academic Aptitude Test"). Стенфорд, Дембер и Стенфорд (Stanford, Dember & Stanford, 1963) смогли увеличить величину показателя Хи-квадрат (х2) с 2,08 для тревожности достижения (ААТ) и 11,44 для IQ до 25,84 при учете обоих критериев вместе как предсказателя школьной успеваемости. Dember et al. (1962) получили коэффициент предсказания, превышающий 0,60, при помощи сочетания ААТ и теста школьной классификации (см.: Milholland, 1964).

Лоувелл (цит. по: McClelland et al., 1953, с. 238), Митчел (Mitchell, 1961) и Карон (Caron, 1963) не обнаружили связи между мотивацией и академической успеваемостью, равно как и Хайяши и его коллеги (Hayashi et al., 1962), Коул, Джекобе, Зубок, Фагот и Хантер (Cole, Jacobs, Zubok, Fagot & Hunter, 1962), составлявшие, правда, свою выборку из очень разнородных групп, так что отсутствие связи неудивительно по уже упоминавшимся причинам. К настоящему времени

11 Не имеет смысла рассматривать исследования мотивации на основе опросников, которые чаще всего используются для предсказания достижений в области образования и профессиональной деятельности, таких, как шкалы Личностного списка предпочтений Эдвардса (EPPS, A. L. Edwards, 1954) или Калифорнийского личностного опросника (CPI, Gough, 1957, 1964). EPPS n Ach и TAT n Ach не коррелируют (см.: Melikian, 1958; Marlowe, 1959; Atkinson & Litwin, 1960).

проведено всего несколько исследований, посвященных связи между мотивацией достижения и профессиональной успешностью. В целом n Ach не показывает связи с творческими способностями в области естественных наук (McClelland et al., 1953; McClelland, 1964b); с другой стороны, она связана с успешностью в бизнесе (McClelland, 1961, 1965a,b), частично в области продаж (Litwin, 1964). Правильный выбор методики измерения и выборки представляет собой достаточно сложную проблему. Мак-Клелланд (McClelland, 1961) отчасти обсуждает это в случае с успехом предпринимательства в экономике. Он смог показать на программе усвоения навыков в Индии, что успешность в начинании небольшого собственного дела связана с мотивацией достижения, измеренной годом ранее.

3. Другие виды достижений

Была получена связь между мотивацией достижения и множеством достижений, определяемых гораздо более специфично, чем школьная успеваемость. В дальнейшем изложении мы сгруппируем исследования на основании природы требований, характеризующих различные задания. В целом испытуемые с высокой мотивацией (особенно если они ориентированы на успех в большей степени, чем на поражение) выполняют все виды заданий лучше, ярче всего это проявляется на заданиях, предполагающих научение или требующих концентрации.

Бартман (Bartmann, 1965) показал, что мотивированные на успех испытуемые (НУ-БН, AM) глубже проникают в концептуальные задачи, требующие инсайта, подобные заданиям, предлагавшимся Катоной (Katona, 1940) или Вертхаймером (Wertheimer, 1957). После периода программируемой инструкции они демонстрируют существенное увеличение результативности, связь, являющаяся независимой от интеллекта. Мотивированные на успех испытуемые имеют преимущество в заданиях, требующих быстроты восприятия и практического мышления (таких как конструкторы, сортировка), если ситуация превращается в более ориентированную на достижение, например при легком ограничении времени (Bartmann, 1963). В задачах типа "водяного кувшина" Лачинса (Luchins, 1942) высокомотивированные на успех испытуемые показывают меньшую степень ригидности мышления (R. W. Brown, 1953; Atkinson & Raphelson, 1956; хотя не по French, 1955a). После кратковременного предъявления трудного для восприятия абзаца психологического научного текста, содержащего некоторую теоретическую предпосылку, мотивированные на успех учащиеся лучше в нем ориентировались, показывают больше понимания, что они и демонстрировали, применяя эту теорию для понимания аналогичных задач; однако они не преуспели в воспроизведении конкретных деталей (Сагоп, 1963; см. выше гл. 7).

Высокомотивированные испытуемые также лучше справляются с требованиями к вербальным навыкам и умениям, таким как решение анаграмм (составление новых слов из данной комбинации букв, McClelland et al., 1956), тест "эрудит" (Lowell, 1952; French & Lesser, 1964), составление историй из заданных предложений (French, 1958b), выработка идей о проблемах, связанных с предпочитаемой ценностной ориентацией ("женская роль среди студенток", French & Lesser, 1964). Их вербальная беглостъ, судя по всему, выше (Wagner & Williams, 1961, на основе IPIT).

Они также преуспевают в некоторых заданиях на словесную память. Они быстрее

заучивают пары бессмысленных слогов (Sampson, 1963) и вспоминают больше необычных деталей в осмысленном материале (короткий рассказ) при отсутствии намерения заучивать его (Karolchuck & Worell, 1956). Они одинаково хорошо помнят материал, связанный с успехом и поражением, в то время как мотивированные на неудачу в нейтральных условиях лучше помнят материал, связанный с неудачами, а в ориентированных на достижение - связанный с успехом (Reitman, 1961). Мотивированные на неудачу, по сравнению с остальными, могут вспомнить больше информации, удерживающейся непродолжительное время, при сознательном намерении запомнить; высокомотивированные испытуемые, с другой стороны, преуспели в припоминании больше, когда им неожиданно предложили воспроизвести истории, которые они сами сочинили 9 дней назад (DeCharms et al., 1955). Когда требуется немедленное воспоминание, они воспроизводят предложения более буквально (Lazarus et al., 1957). Они быстрее справляются с заданиями на простое кодирование (French, 1955b; Birney, 1958b). Angelini (1959) говорил о высокой корреляции между n Ach и тремя заданиями на научение, подробно, однако, не описанными.

В первую очередь следует упомянуть среди заданий на восприятие задания на прохождение лабиринтов. Высокомотивированные испытуемые учатся быстрее и работают с меньшим количеством ошибок (Johnston, 1955, используя IPIT; Heckhausen, 1963b; Bartmann, 1963) и значительней совершенствуют свои результаты при обучении скорочтению (Botha & Close, 1964). Они быстрее приобретают навыки, требующие сенсомоторной координации; однако они дольше переучиваются (Miles, 1958, IPIT). Согласно Райан и Лаки (Ryan и Lakie, 1965), они показывают значительное увеличение результативности деятельности при переходе от расслабленных условий к ситуации соревнования, особенно если они мотивированы на успех (высокий показатель FTI и низкий - MAS). В простых заданиях на скорость, таких, как пометка крестом наибольшего количества кругов за определенное время, их количественные показатели больше, только если деятельность явно представляется как относящаяся к достижениям (Atkinson & Raphelson, 1956), или если есть перспектива вознаграждения (Murstein & Collier, 1962). Аткинсон и Рейтман (Atkinson & Reitman, 1956) не смогли подтвердить этот результат, но, возможно, только из-за влияния одновременно даваемого теста на память, которому высокомотивированные испытуемые, по всей видимости, уделяли больше внимания. Не было получено различий в корректурных пробах, требующих замещения цифр символами (Reitman, 1960). Миллер и Ворчел (Miller & Worchel, 1956) также получили отрицательный результат, как и Фогель с коллегами (Vogel et al., 1958), в заданиях на проверку, в которых различные комбинации трех символов следовало заметить и подсчитать. В обоих случаях, однако, корректурные пробы проводились в крайних, провоцирующих неудачу условиях. Фогель с коллегами (Vogel et al., 1958) даже получили и более высокие количественные показатели достижений в подобных условиях у испытуемых с низкой мотивацией и "неуспевающих" (учеников с школьной успеваемостью ниже природных способностей). Количество ответов на тест Роршаха (Rorschach), используемое как показатель "стремлений к совершенству", не увеличивается у мотивированных на успех испытуемых, но растет

у мотивированных на неудачу (McClelland et al., 1953).

Когнитивный стиль в восприятии (измеряемый тестом "Скрытые фигуры", "Завершение фигуры" и т. д.) коррелирует с мотивацией достижения. Высокомотивированные люди более "поленезависимы"; другими словами, их восприятие более гибко и более аналитично, судя по данным Френч (French, 1955a); а Вертхаймер и Медник (Wertheimer & Mednick, 1958) смогли продемонстрировать этот результат на подростках; Хонигфельд и Шпигель (Honigfeld & Spigel, 1960) - только на женщинах, а Крендалл и Синкелдам (Crandall & Sinkeldam, 1964) на 6-12-летних детях. Мейер с коллегами (Meyer et al., 1965) получили связь между полезависимостью и мотивацией на неудачу у 9-11-летних школьников. Рейтман (Reitman, 1960) не обнаружил различий в способности узнавать перевернутые формы. Высокомотивированные испытуемые научаются простому распознаванию зрительных объектов быстрее и с меньшим количеством ошибок (Burdick, 1964).

Пороги восприятия релевантного содержания зависят от различных оценочных диспозиций, связанных с мотивацией достижения. Высокомотивированные испытуемые обладают, в условиях ориентированного на достижение побуждения, более низкими порогами узнавания слов успеха и неудачи, чем испытуемые с низкой мотивацией, особенно слов, связанных с успехом (Moulton et al., 1958), в то время как самые высокие пороги зафиксированы у мотивированных на неудачу для слов о неуспехе (McClelland & Liberman, 1949). Высокомотивированные испытуемые обладают меньшей межличностной чувствительностью в области достижения (Berlew & Williams, 1964). И наконец, следует упомянуть даже аутокинетический эффект. У высокомотивированных испытуемых точка меньше смещается вправо - факт, который Fisher (1961) попробовал объяснить через устойчивую связь способности к отсроченному удовлетворению и распределением тонуса по обе стороны тела. То есть отсрочивание удовлетворения, характерное для высокомотивированных испытуемых, обычно происходит через деятельность, вовлекающую правую сторону тела.

Самый распространенный способ измерения достижений - устный счет, требующий выполнения нескольких последовательных операций, а также кратковременного удержания в памяти промежуточных результатов. Результативность коррелирует с индивидуальными навыками счета (Reitman, 1960), но не с "интеллектом" в смысле логического мышления (Spitzer, 1961). Устный счет настолько "заучен" старшеклассниками и студентами, что рост эффективности благодаря научению в течение эксперимента не отмечается. В отличие от большинства упоминавшихся выше параметров, данный вид достижений не зависит от научения и по сути своей является отражением концентрации внимания и усилий, приложенных для решения задачи. Поэтому высокомотивированные испытуемые оказываются впереди в решении подобного рода задач, хотя навыки устного счета у них не выше, чем у испытуемых с низкой мотивацией (Lowell, 1952; Atkinson & Reitman, 1956). Данный результат был получен еще раз при повторном тестировании с добавлением трех двузначных чисел (Lowell, 1952; Birney, 1958b) и на хорошо известных задачах, Дюкер (Duker, 1949), и в том и в другом случае с учетом качественных и количественных показателей результативности в решении

арифметических заданий (Wendt, 1955; Atkinson & Reitman, 1956; Reitman & Atkinson, 1958; Klauer, 1961). Эксперименты с привлечением группового соревнования и фиксируемыми экспериментатором перспективами успеха показали, что высокомотивированные испытуемые работают лучше других, только если количество победителей составляет меньше половины группы (Atkinson, 1958a; McClelland, 1961b, с 218).

Следует отметить, что самая большая связь между мотивацией и достижениями была получена, когда ситуация ориентирована на достижение, а время работы не ограничено (Wendt, 1955; Klauer, 1961; как и при личном общении, r=0,49 и r=0,45, соответственно). Если испытуемые подгоняются экспериментатором (Wendt, 1955) или от них требуется твердо придерживаться норм работы, улучшение результатов деятельности (Duker, 1931) заметно, хотя связь с различиями в мотивации исчезает. Очевидно, что различия в мотивации больше не проявляются, поскольку давление ситуации и так вызывает увеличение результативности до максимума. Тент (Tent, 1963) обнаружил преимущества более высокомотивированных людей (по данным опросников) в заданиях, требующих от испытуемого прилагать максимальные усилия в течение 3 часов! Вопреки ожиданиям, сложная экспериментальная модель Рейтман (Reitman, 1960) и исследования Мурштейна и Колье (Murstein & Collier, 1962) и Мурштейна (Murstein, 1963) не дали положительной корреляции. (Последние два исследования, однако, проводились в условиях ошибки эксперимента, а именно, в не подходящих для побуждения п Ach условиях.) Высокомотивированные испытуемые (Williams, 1955, по данным IPIT) также работают быстрее с простыми заданиями на сложение и вычитание трех однозначных чисел.

И наконец, меньше всего усилий требуют от испытуемого задания на сложение двух однозначных чисел. Относительно таких заданий Heckhausen (1963b) установил, что результат коррелирует не с силой, а с направленностью мотивации: мотивированные на неудачу испытуемые работают быстрее, чем мотивированные на успех, и способны дольше поддерживать уровень первоначальной результативности. Большие усилия, прилагаемые первыми, можно объяснить более сильным побуждением, простым и безопасным (по отношению к возможному поражению), которое обеспечивает задание для мотивированных на неудачу. Фогель и его коллеги (Vogel et al., 1958) объясняют большую успешность низкомотивированных студентов колледжа в задачах на скорость аналогичным образом. Подобное же объяснение применяется для большего количества ответов в тесте Роршаха, даваемого мотивированными на неудачу испытуемыми (McClelland et al., 1953). Деятельность, неудачи в которой редки или невозможны, не дает возможностей для проверки способностей человека и, очевидно, оставляет высокомотивированных на успех людей "равнодушными", если только экспериментатор не представляет ситуацию как говорящую о возможностях человека. Аткинсон и Рафельсон (Atkinson & Raphelson, 1956) смогли создать такое впечатление о задании на зачеркивание кружочков на скорость, чего не смоги добиться Аткинсон и Рейтман (Atkinson & Reitman, 1956).

Поскольку мы уже обсуждали эту проблематику ранее в другой связи, в

заключение нам бы хотелось только кратко остановиться на тех факторах, которые влияют на связь потенциальной мотивации достижения с итоговыми достижениями. На валентность задания (то есть его привлекательность), как уже говорилось, влияет мотивация, направленная на успех или неудачу. "Побуждающее мотив содержание" ситуации в целом также имеет определяющее значение. Например, если степень вероятности будущей неудачи нельзя больше контролировать, мотивированные не неудачу испытуемые психологически оставляют поле; они "отключаются" (Raphelson & Moulton, 1958). Снятие давления ситуации, однако, может увеличить их способности к достижению даже при сохранении перспективы неудачи (McKeachie, Pollie & Speisman, 1955). Ситуационный стресс, такой, как слабая стимуляция ограничением времени, вреден для мотивированных на неудачу и благоприятен для мотивированных на успех испытуемых (Bartmann, 1963). Жесткий, ориентированный на достижение лекционный курс парализует инициативу и эффективность работы студентов с высокой мотивацией и в то же время провоцирует больше усилий со стороны студентов с низкой мотивацией (McKeachie, 1961). Мотивированные на успех испытуемые преуспевают больше, если, напротив, человек может сам задавать себе ритм деятельности, как в ситуации с программируемым обучением (Bartmann, 1965). Можно привести еще множество примеров. В будущих исследованиях следовало бы лучше контролировать экспериментальные условия и в большей степени разнообразить методы, чтобы выявить временами способствующее, а иногда и препятствующее влияние ситуационного стресса (см. первый сводный отчет Lazarus, Dees, Osier, 1952)[12]. После измерения устойчивого уровня мотивации следует учесть индивидуальные различия в побудительной ценности ситуации и уровень притязаний, а также, разумеется, фактор природных способностей. Более того, влияние всех этих переменных зависит в конечном счете от требований задачи. Так, достижения в простом сенсомоторном задании на скорость растут при увеличении ситуационного давления и росте уровня притязаний, снижаясь при тех же условиях в более сложных когнитивных заданиях, как только был пройден определенный уровень трудности (см., например: Vogel et al., 1959; Hebb, 1955; Duffy, 1957).

Глава 12. Происхождение и развитие мотивации достижения

Только в последнее время исследователи обратили внимание на широко известные ориентированные на достижение мотивационные характеристики, влияющие на формирование детской успешности и зафиксированные в большом количестве в литературе по детской психологии развития. White (1959, 1960) впечатляюще продемонстрировал, как детское развитие продвигается благодаря "действующей мотивации": потребности взаимодействовать с окружающей средой, влиять на деятельность, а таким образом и на опыт, чтобы развить и максимизировать (McCall, 1963) собственную эффективность и способности (см.: Woodworth, 1958). Парадоксально, но очевидность данного феномена стала, по всей видимости,

---

12 В исследовании Вейнера (Weiner, 1966) о роли успеха и неудачи в обучении легким и трудным заданиям. Были получены результаты, противоположные предсказываемым согласно теории мотивов (drive) Спенса (Spence, 1958).

причиной запоздалого изучения, поскольку властное очарование психоаналитической теории приводило ко все большей убежденности в том, что действительно важные мотивы непременно должны брать свое начало в раннем детстве.

1. Предпосылки и первое появление

К ряду феноменов детского возраста, кажущихся на первый взгляд "связанными с мотивацией достижения", относятся различные поведенческие повторы, интерпретировавшиеся Бюлер (Buhler, 1919) как "функции удовольствия" ("Funktionslust"), а Пиаже (Piaget, 1936) - как возвратные реакции; особенно "желания-я-сам" (Fales, цит. по: Lewin et al., 1944; Muller, 1958; Klumma, 1957), которые можно наблюдать с начала второго года жизни в бытовой привычной деятельности дома, такой, как еда или одевание. Эти модели поведения представляются врожденными, поскольку каждый ребенок самозабвенно погружается в задание, с концентрацией внимания, настойчивостью и удовлетворенностью, не нуждаясь в позитивном подкреплении со стороны родителей, выполняя деятельность, в которой он, как правило, не преуспевает, напротив, часто настойчиво продолжает его выполнять, несмотря на запрещения. Следует отметить, что ранняя потребность ребенка делать что-то самостоятельно проявляется только в тех видах деятельности, с выполнением которой он только что или не так давно познакомился, и его потребность пропадает, если он сталкивается и может начать преодолевать еще более сложное задание.

Независимость, с которой бытовые навыки однажды приобретаются и в дальнейшем практикуются, не соотносится со связанной с достижением характеристикой поведения - самостоятельностью (Beller, 1957; Winterbottom, 1958; Heckhausen & Kemmler, 1957). Наиболее важный вид "достигающего поведения" в течение первых трех лет жизни - это настойчивость в сенсомоторной деятельности с объектами (например, в поднимании вещей, нанизывании бусинок на нитку, рисовании). Каган и Мосс (Kagan & Moss, 1962), однако, обнаружили, что длительность занятости чем-то в раннем детстве не имеет предсказательной силы для выраженности позднейшего достигающего поведения; напротив, интеллектуальная деятельность, такая, как разговор и счет, на последующей "концептуальной" стадии (Piaget, 1936) в большей степени обладает предсказательной силой.

Именно поэтому маловероятно, чтобы существовала преемственность в развитии мотивации достижения до 3-летнего возраста, хотя в принципе следует быть готовым к тому, что с происходившим в раннем детстве может быть обнаружена некоторая неоднозначная связь. Вендт (Wendt, 1961) показал, что происхождение склонности к риску может быть связано со временем первого самостоятельного сидения и попыток ходить, являющимся "сенситивным периодом", в течение которого относительно непредсказуемое поведение матери "впечатывается" в ребенка, выражаясь в предпочтении уровня риска в подростковом и взрослом возрасте. Связи с мотивацией достижения он не выявил.

Хекхаузен и коллеги (Heckhausen et al., 1962, 1964, 1965) рассматривали

вышеуказанные феномены "функционального удовольствия", желания-сделать-самому, а также настойчивость в сенсомоторной активности, как являющиеся предпосылками, но еще не началом мотивации достижения в более узком смысле слова. Мотивация достижения предполагает структуру ситуации внутри ориентированных на достижение рамок соотнесения личности с окружающей средой, к чему дети становятся способны к трем - трем с половиной годам, иначе говоря, ко времени, когда "успех или неудача чьей-то деятельности ведет к удовлетворению или разочарованию, и не только в результате деятельности как таковом, но скорее в себе, так что с успехом ребенок испытывает удовольствие от своих способностей, а при неудаче переживает стыд за свою неспособность" (Heckhausen & Roelofsen, 1962, с. 378; см.: Bialer, 1961, и описательную систему Heckhausen & Wagner, 1965).

Происхождение мотивации, таким образом, кроется не в проявлении чего-то заложенного от рождения, но и не в раскрытии онтогенетически ранних мотивов, как смутно предполагалось Кранделлом, Престоном, Рабсоном (Crandell, Preston, Rabson, 1960b, с. 788), а скорее проявляется как ступень когнитивного развития по мере взросления, которая позволяет возникнуть упоминавшейся выше структуре рамок соотнесения личности с окружающей средой. Как правило, эта ступень развития проходится не раньше, чем в трехлетнем возрасте, что было подтверждено другими исследованиями соревнований между маленькими детьми этого возраста (Greenberg, 1932; Leuba, 1933; McKee & Leader, 1955). Сравнивая поведение 3 и 4-летних детей после неудачи в деятельности, Цуних (Zunich, 1964) наблюдал, как 4-летние демонстрируют более сильную реакцию на неудачу; они больше не сдаются с легкостью и просят помощи у взрослых гораздо реже, чем 3-летние.

Таким образом, первое появление мотивации достижения связано с когнитивным, а не каким-либо другим компонентом развития, что показали исследования поведения в ситуации соревнования среди имбецилов (Heckhausen & Wasna, 1965). Все индикаторы ориентированного на достижение поведения можно обнаружить при слабоумии вне зависимости от возраста (вопреки мнению Hoppe, 1932; Gottschaldt, 1933), если только умственное развитие человека соответствует уровню развития ребенка 3,5 лет и выше, а познавательные требования задачи не подавляют достигнутый уровень ментальных способностей. С их напором успех или поражение[13] переживаются очень живо. Их можно узнать в совершенно противоположных типах эмоционального поведения (Heckhausen & Roelofsen, 1962; Heckhausen, Ertel & Kiekheben-Roelofsen, 1964). Интенсивность переживания неудачи заслуживает отдельного внимания. Конфликт, появляющийся между желанием успеха и боязнью неудачи, приводит маленьких детей (до 4, 5 лет) прежде всего к выработке замысловатого набора неадекватных попыток решения проблем, который в своей основе отражают все то, что мы можем видеть у взрослого человека. Так, неудача, вместо того чтобы преодолеваться, отрицается, скрывается, оправдывается

---

13 Успех и неудача здесь всегда должны пониматься с позиции их связи с достижениями. Нечто совершенно другое подразумевалось Файянс (Fajans, 1933), когда она использовала эти термины для обозначения удовлетворения или фрустрации потребностей схватить, обладать, есть, которые она обнаружила даже в раннем детстве.

или тщательно избегается, уходом ли от возобновления попыток достижения или предотвращением возможности ее появления путем принятия сложных мер предосторожности (см. выше: Разрешение конфликта после неудачи, гл. 5).

Выраженность конфликта между желанием достижения и перспективой неудачи явно зависит от относительной величины вероятности будущего успеха и поражения. Если вероятности успеха и поражения равны, дети до 4,5 лет сохраняют абсолютную уверенность в собственной победе; равная вероятность оценивается адекватно и может вызвать конфликт, только начиная с 4,5-летнего возраста (Heckhausen & Roelofsen, 1962). С другой стороны, дети старше 3,5 лет продемонстрировали способность испытывать конфликт при выборе задач увеличивающейся сложности, если им требовалось выбрать задачу, с которой они, вероятно, не справятся. Однако следует отметить, что они становятся способны действительно принимать решения только по достижении 4,5 лет, в том смысле, что принятие решения освобождает их от конфликта; с этого возраста они также начинают демонстрировать удивительную последовательность в выборе деятельности на определенном уровне сложности при постановке целей (Heckhausen & Wagner, 1965). Иными словами, уровень притязаний (в смысле расчета целей для получения максимального результата) появляется через год после появления мотивации достижения.

Поэтому в течение года (после 4,5 лет) индивидуальный уровень мотивации достижения легко распознаваем. Это также подтверждается индивидуальным предпочтением уровня сложности в игре на набрасывание колец, проводившейся Мак-Клелландом (McClelland, 1958a) с 5-летними детьми. Мюллер (Mtiller, 1958) отмечал формирование уровня притязаний, начиная с 5 лет, для заданий, где успешность определялась временем их выполнения. Для трех- и четырехлетних детей эти задания явно были чрезмерно сложными, поскольку Мюллер не смог зафиксировать у них переживаний победы, поражения или конфликта. Более подходящими оказались задания с наглядным уровнем трудности. Так, Андерсон (цит. по: Lewin et al., 1944) использовал набрасывание колец с разного расстояния и обнаружил, что освоение игры по правилам там, где дело касается уровня притязаний, идет все успешней от 3 до 5,5 лет и осваивается практически в совершенстве к 8 годам. Согласно Мак-Клелланду (McClelland, 1958a), это подтверждается и для 5-летних детей, поскольку предпочтение определенного уровня сложности в играх на набрасывание колец коррелирует с мотивацией достижения в той же мере, что и у взрослых (см. гл. 8). Сирс и Левин (Sears & Levin, 1957) просили 4- и 5-летних детей выбирать предметы различной тяжести, чтобы их поднять (и давали другие задания подобного рода); однако единственным, что они обнаружили, было: дети более осторожны и предпочитают менее сложные цели, если им дается вторая попытка через несколько дней.

2. Общее направление развития

Последовательность и настойчивость в преследовании целей достижения увеличивается с возрастом, отчетливо проявляясь в возрасте 4,5 лет и старше, неудачи переживаются легче, чаще предпринимаются попытки преодолеть их (Heckhausen et al., 1962, 1965). Розенцвейг (Rosenzweig, 1933, 1945) и Биалер (Bialer,

1961) зафиксировали тенденцию к преодолению поражения в возрасте от 4 до 14 лет. При столкновении с ситуацией выбора успешно решенных или нерешенных задач, с возрастом все чаще выбирается возвращение к нерешенным. Эта тенденция связана с высокой или ориентированной на успех мотивацией достижения, как показал Куперсмит (Coopersmith, 1960) на 11-12-летних.

Крандалл и Робсон (Crandall и Rabson, 1960) выявили гендерные различия. После поступления в школу девочки предпочитают работать с решенными задачами, в то время как мальчики пытаются преуспеть в тех, с которыми прежде не справились. В случае трех-, четырехлетних, согласно Цуниху (Zunich, 1964), девочки пытаются преодолеть неудачу более независимо и настойчиво, в то время как мальчики реагируют более аффективно и неадекватно (Heckhausenh et al., 1962, 1965, с другой стороны, между 2 и 6 годами гендерных различий не отмечено). По мере взросления мальчики сильнее, чем девочки, сталкиваются с необходимостью преодолевать страх неудачи и (как, например, при выборе профессии) не могут избежать проблемы достижения (см.: Barry, Bacon, Child, 1957; Johnson, 1963). Поэтому только у женщин страх неудачи и тенденция к избеганию неудач в детском возрасте коррелирует аналогичными тенденциями во взрослом возрасте (Kagan & Moss, 1962). Тщательное лонгитюдное исследование четырех возрастных групп от 0 до 14 лет, а также взрослых было предпринято в Fels Research Institute. Различные аспекты ориентированного на достижение поведения измерялись по данным наблюдения за детьми и рассказам взрослых во время интервью. Как сообщают Каган и Мосс (Kagan & Moss, 1962), с 3-летнего возраста и на протяжении жизни человека в индивидуальном уровне достигающего поведения (особенно в интеллектуальной сфере) и в диспозиции относительно соревнований существует удивительное постоянство. Стремление к ориентированному на достижение признанию и страх неудачи отмечается с 6-летнего возраста. Мотивация достижения, измеренная при помощи метода ТАТ (n Ach), показывает среднюю, но значимую стабильность в возрасте от 8 до 11 и между 14 и 25. Для периода 14-25 (но не 8-11) она коррелирует с эффективностью достижений для аналогичного возрастного периода.

Начиная с 3 лет, в большей степени для 6 и максимально к 10 годам проявляется связь интеллекта с различными типами поведения, мотивированного на достижения, что показано на детях и взрослых; не только абсолютная величина IQ сиязана с мотивацией достижения, но и его рост достаточно значимо связан с ней, что проявляется в период от 6 до 10 лет сопровождением усиливающейся мотивации достижения по ТАТ (Kagan et al., Kagan & Moss, 1959). В целом все эти результаты указывают на устойчивость поведения, мотивированного на достижения, начиная с раннего детства и заканчивая взрослым возрастом, что удивительно ярко проявляется по сравнению с другими чертами личности, такими, как агрессивность, зависимость или пассивность. Уже в 10 лет будущее поведение по отношению к достижениям можно успешно предсказать!

Крендалл с сотрудниками Fels Institute попытались прояснить происходящие по мере развития процессы при помощи сравнительного исследования. Они сообщают, что дети в детском саду более определенно направлены на достижения, реже обращаются к взрослым за помощью и поддержкой (см.: Beller, 1957) и что

достигающее поведение дома и в детском саду, в данной возрастной группе, уже характеризуется определенной последовательностью (Crandall et al., 1960b). В возрасте от 6 до 9 лет результаты поведенческих тестов на "ценность интеллектуальных достижений", "ожидание успеха" и "минимальная постановка целей" коррелируют с наблюдаемой интенсивностью поведения, направленного на интеллектуальные достижения. Степень, в которой величина корреляции зависит от возрастных различий, наблюдаемых от 3 до 4 лет, однако, остается необъясненной. Тот факт, что эти различия не связаны с мотивацией достижения (n Ach), ни о чем не говорит, так как применение метода ТАТ (и Murray с этим столкнулся) для данной возрастной группы невозможно. В своей теоретической работе Крендалл, Катковски и Престон (Crandall, Katkovsky, Preston, 1960a) определили несколько связанных с достижениями переменных (см. выше) и их параметры. В соответствии с теорией социального научения (Rotter, 1954) они рассматривали в качестве настоящей цели мотивационного поведения достижение поощрения и избегание наказания (1960b). Подспудно в таком предположении содержится вывод о том, что мотивация достижения есть исключительно продукт социального научения, а поведение, связанное с достижением, подкрепляется исключительно социальными поощрениями.

Такое поощрение, бесспорно, является эффективным подкреплением. [Сравните, например, различия в тенденции к поддержанию социального контакта после победы и поражения (Levin & Baldwin, 1959); увеличение настойчивости достижения результата в ситуации соревнования с получением приза (Wolf, 1938)]. Следует согласиться с тем, что социальные поощрения оказывают существенное влияние на формирование мотивации достижения. Однако они не являются единственно возможным видом подкрепления. Как утверждалось выше, необходимым условием для возникновения мотива является определенный уровень когнитивного развития, на котором результат деятельности соотносится с "Я" и таким образом переживается как следствие собственных возможностей. Могут ли оставаться сомнения в том, что переживание собственных возможностей само по себе имеет подкрепляющую силу даже для маленького ребенка, а чувство собственной успешности (White, 1959) является достаточным "вознаграждением"? Если социальные поощрения и наказания желательны или избегаются исключительно ради них самих, то говорить о мотивации достижения не имеет смысла. Обычно, однако, поощрение от значимого другого это не конечный результат, а показатель успеха (в добавление или вместо связанного с заданием критерия успешности); показатель успеха, способствующий росту мотивации достижения.

Это можно подтвердить результатом, полученным в лонгитюдном исследовании Каган и Мосс (Kagan & Moss, 1962; Moss & Kagan, 1961). Достигающее поведение, выполняемое ради него самого и которые выполняются ради достижения социального одобрения, настолько тесно связано между собой (корреляция = 0,80) как у детей, так и у взрослых, что ценность их различения кажется сомнительной (по крайней мере, наблюдатели и интервьюеры не могут провести между ними четкой границы). В любом случае социальное одобрение или оценку не следует превращать в цель мотивации достижения, как предполагал Готшальдт (Gottschaldt, 1933, с. 97).

Он предложил, на первый взгляд, очевидную гипотезу: источник достигающего поведения, по крайней мере касающегося уровня притязаний, лежит в различиях социальных рамок соотнесения в зависимости от места в статусной иерархии. Не вызывает сомнений, что подобная иерархия предоставляет важные, ориентированные на достижение критерии успешности (стандарты мастерства) социального происхождения, однако не было показано, что они являются необходимым условием, в смысле причины, конфликта достижений и уровня притязаний, хотя это и предполагалось Готшальдтом (Gottschaldt, 1933, с. 106; 1961, с. 282) и его коллегами (MUller, 1958; Helm, 1962; Mehl, 1962). Исходное допущение на самом деле противоречит форме, в которой проявляются конфликты неудачи, а также тому, что уровень притязаний формируется к 3-4 годам, надо полагать, до того, как у ребенка складываеся представление о статусной иерархии.

Следующий сомнительный вывод из рассуждений с этой позиции - это заключение о том, что отсутствие сформировавшегося уровня притязаний у слабоумных детей (Helm, 1962) или отсутствие переживаний успеха и неудач (Gottschaldt, 1961) является следствием низкой социальной зрелости. Если Хоппе (Hoppe, 1932, с. 355) и Готшальдт (Gottschaldt, 1933, с. 99) не смогли выявить переживание опыта успеха и неудачи у слабоумных детей, то это только потому, что перед детьми была поставлена когнитивно слишком сложная задача построения башни (см. в этой связи критику Helm, 1962). Хекхаузен и Васна (Heckhausen & Wasna, 1965) обнаружили у имбецилов, достигших интеллектуального уровня детей 3 лет 6 месяцев, все проявления успеха, неудачи и конфликтов, которые можно наблюдать у нормальных детей в ситуации соревнования на задачах, восприятие которых не требует более высокого интеллектуального уровня. Когнитивная способность постигнуть требования задачи, таким образом, абсолютно необходима; только с подобным пониманием ребенок может действительно столкнуться с уровнем трудности, не являющимся ни слишком легким, ни излишне трудным. Если у ребенка есть это понимание, но не сталкивается с задачами средней сложности, даже в случае если он нормален, он не испытает переживаний победы и поражения, что и обнаружил Хоппе (Hoppe, 1930).

3. Индивидуальные различия: влияние родителей

Приведенные исследования показали нам основную линию становления мотивации достижения, проходящую через ряд стадий. Особые условия развития следует отличать от общего направления развития, так как они влияют на акцентуацию мотивации достижения человека в рамках общей картины, специфичной для данного возраста; однако, строго говоря, они не имеют отношения к возникновению или существованию мотивации достижения как таковой. Это всеобщий "факт жизни", такой же, как стадии зрелости в когнитивном развитии. Благодаря влиянию глубинной психологии и теории научения, существует тенденция искать истоки специфического для определенного возраста поведения в конкретных причинах. Именно так поступила Кайстер (Keister, 1938), обнаружив "нежелательные" реакции на неудачу: отказ от завершения работы, эмоциональные вспышки, в некоторых из своих тестовых групп 3-6-летних детей; она попыталась преодолеть эти реакции при помощи "терапии" в виде длительных тренинговых

программ. Но подобные реакции характерны в период становления маленьких детей данной возрастной группы, и обычно они угасают к более старшему возрасту (Heckhausen & Roelofsen, 1962). С другой стороны, позиция "специфических для определенного возраста стадий развития" в возрастной психологии находится под угрозой чрезмерного внимания к индивидуальным различиям и их причинам (см.: Bandura, 1962, с. 242), которые мы сейчас рассмотрим.

Как правило, крайние группы испытуемых с высокой и низкой мотивацией (по методу ТАТ или согласно другим критериям), неуспевающие или отлично успевающие в школе сравнивались с учетом различий в типе воспитания детей в семье. Хотя результаты запутаны и временами кажутся противоречивыми из-за расхождений в методах или теоретических постановках проблемы, некоторые совпадения очевидны (см.: McClelland, 1961, гл. 9). Винтерботтом (Winterbottom, 1958, а также: McClelland et al., 1953) в своей новаторской работе спрашивал матерей 8-10-летних мальчиков с низкими и высокими показателями n Ach, в каком возрасте они ожидали от сыновей независимости, компетентности в различных областях и соблюдения определенных правил. Матери высокомотивированных мальчиков, по сравнению с мамами менее мотивированных, настаивали на большей независимости в течение первых восьми лет их жизни: они поощряли самостоятельность, с большой нежностью отмечая ее, и также они настаивали на раннем соблюдении правил, которые, однако, были не так многочисленны, как у мальчиков с низкой мотивацией. Хекхаузен и Кеммлер (Heckhausen & Kemmler, 1957) в качестве показателя мотивации использовали рейтинг, составленный учителями на основе социальных и учебных достижений учеников в течение первых недель в школе. Матери первоклассников, интеллектуально и социально готовых к школе, ожидали и желали видеть в своих сыновьях независимость и свободу выбора в более раннем возрасте, чем те, чьи сыновья не были интеллектуально и социально готовы к школе. Здесь идет речь о самостоятельности, сосредоточенной вокруг ребенка: мать оставляет своего ребенка самого справляться с деятельностью, таким образом сама сталкиваясь с определенной долей риска. И опять не было получено различий между группами по параметру независимости во владении бытовыми навыками, облегчающими матерям заботу о детях. В отличие от данных готовности к школе Ченсом (Chance, 1961) было получено, что первоклассники, чьи матери настаивали на ранней самостоятельности, показывали меньшую скорость овладения навыками чтения и письма, чем можно было ожидать, основываясь на уровне их интеллектуальных способностей.

Feld (1960) повторно протестировал испытуемых Винтерботома 6 лет спустя. Мотивация достижения 14-16-летних мальчиков коррелировала, что достаточно странно, отрицательно с ценностью, которую придавала независимости детей в этом возрасте мать. Очевидно, что установка матери изменилась на обратную в старшем школьном возрасте. Более того, примечательно, что тревога перед неудачей (TAQ) сыновей в этом возрасте связана с отсутствием ранней тренировки самостоятельности и, соответственно, с низким уровнем мотивации достижения в течение первых лет в школе.

В сравнительном исследовании различных социальных классов и этнических

групп Розен (Rosen, 1959) установил, что результаты Винтерботтома характерны только для группы представителей среднего класса. Самостоятельность в овладении бытовыми навыками, освобождающая родителей от множества хлопот, раньше, чем самостоятельность, сосредоточенная вокруг ребенка (ориентированная на него) требуется от детей в низших социальных классах. Подобная авторитарная, ограничивающая практика социализации приводит к низкой мотивации достижения вне зависимости от того, в каком возрасте сосредоточенный вокруг ребенка тип самостоятельности ожидается от него (см.: McClelland, 1961, с. 345 - сравнение выборок японских, немецких и бразильских испытуемых). Это подтверждается кросс-культурными исследованиями 52 дописьменных культур (Child et al., 1958), обнаружившими связь между ориентированным на достижение содержанием передаваемых из уст в уста фольклорных историй и превалирующей практикой детского воспитания (как и в ранних исследованиях McClelland & Friedman, 1952). Чем больше вводится ограничений и чем больше настаивают родители на послушании детей, тем меньше количество достигающего содержания в народных сказках. Более того, были получены данные, обратные результатам Мак-Клелланда и Фридмана (McClelland и Freidman, 1952): ориентация на высокую мотивацию достижения порождается в меньшей степени обучением самостоятельности в раннем возрасте, и в большей - прямой передаче установки о ценности ориентации на достижения от родителей детям, проявляется ли это в форме вознаграждения и наказания за достижения в культурах "с низкой терпимостью" или в форме положительного примера в области достижений в "высокотерпимых" культурах.

Взаимосвязь подобного рода также отмечалась Крендаллом (Crandall et al., 1960b) в их исследованиях с использованием метода срезов. Так, достигающее поведение детей от 3 до 5 лет в детском саду связано со степенью позитивного подкрепления, получаемого от матерей (представители среднего класса), даваемого за попытки достижения и борьбу за признание. Еще одно исследование (Crandall, Dewey, Katkovsky & Preston, 1964) дало более высокую корреляцию между родительскими установками и реакциями и результатом теста на академическую успеваемость для девочек, чем для мальчиков; взаимосвязь, однако, поверхностная. Другое исследование (Katkovsky, Preston & Crandall, 1964a,b) показало, что родители распространяют свои собственные ожидания и оценочные установки относительно достижений на своих детей. Более того, они вмешиваются таким образом, чтобы передать свои собственные оценочные установки своим детям; примечательно, что эффект этого вмешательства наиболее часто заметен на детях противоположного пола.

Используя ту же выборку, которую наблюдали Мосс и Каган (Moss & Kagan, 1961), они оценивали силу "материнского мотора", направленного на ускорение развития ребенка и его способностей к достижениям в течение первых 10 лет. Подобные попытки ускорения, даже в течение первых 3 лет жизни, показывают значимую взаимосвязь с отчетливым проявлением достигающего поведения во взрослом возрасте; тот же результат был получен в сравнительном анализе выборок 6- и 10-летних испытуемых. Основываясь на данных о подобной материнской поддержке в

возрасте от 6 до 10 лет, можно предсказать уровень мотивации достижения (n Ach) сыновей 14,5 лет и дочерей 25 лет.

Аргайл и Робинсон (Argyle & Robinson, 1962) получили аналогичные результаты в полномасштабном корреляционном исследовании, проведенном на английских студентах. Уровень требовательности родителей в отношении достижений, по оценке самих студентов, коррелирует с силой их собственной мотивации достижения (n Ach). Особенно это было заметно на матерях и сыновьях, тем более если присутствовала сильная "идентификация" с родителями (то есть значительное сходство на основе семантического дифференциала).

Хайяши и его коллеги (Hayashi et al., 1962) показали, что в Японии родители высокомотивированных детей придают большую ценность хорошему и высокому уровню образования. Японские матери, по-видимому, ожидают от детей более ориентированного на достижения самостоятельного поведения, чем отцы (а оба родителя ожидают этого в большей степени от сыновей, чем от дочерей). Они не обнаружили корреляции между родительскими требованиями к самостоятельности детей и детской мотивацией достижения. Хайяши и Ямауши (Hayashi и Yamaushi, 1964) представили обратные данным Винтерботтома (Winterbottom, 1958) результаты. Матери низкомотивированных детей дошкольного возраста (3-6 лет) предъявляют больше требований, чем матери высокомотивированных детей. Это отношение становится обратным после достижения ребенком возраста 7 лет. То есть после 7-летнего возраста матери низко мотивированных детей начинают предъявлять меньше требований, чем матери высокомотивированных. Возраст, в котором от ребенка ожидают проявлений самостоятельности, в Японии гораздо ниже, чем в Америке (Winterbottom, 1958) и Германии (Heckhausen & Kemmler, 1957). Похоже, что японские матери торопят проявление независимости ребенка и, таким образом, упускают "критический период" для оптимальной тренировки самостоятельности. Упоминание о критическом периоде в обучении самостоятельности прозвучал и у Верофа (Veroff, 1965).

Розен (Rosen, 1962) обнаружил, что в Бразилии дети характеризуются значительно меньшей мотивацией достижения, чем в Северной Америке, особенно если они из высших социальных слоев. Бразильские родители мягче в обращении с детьми и больше их балуют; они требуют самостоятельности и готовности к достижениям в более позднем возрасте и менее строго, чем американские родители. Что характерно для авторитарной патриархальной структуры семьи, они ожидают большего от своих детей, в то же время не предъявляя им соответствующих требований. Это, вероятно, приводит к завышенной самооценке, самообману и в итоге к тенденции избегания, превалирующей над мотивационной готовностью к достижениям.

Судя по приведенным выше результатам, следует различать два направления, к которым можно свести виды материнского воспитания. Мать может либо настаивать на ранней самостоятельности во всех областях, либо более конкретно - на ранней готовности к достижениям. В последнем случае результаты нескольких исследований показали (Child et al., 1958; Crandall et al., 1960a; Argyle & Robinson, 1962; Krebs, 1958), что высокая мотивация достижения не так значимо коррелирует с ранней самостоятельностью, как с низкой необходимостью соответствовать требованиям.

Однако стоит отметить, что и раннее приучение к самостоятельности, и мотивация достижения одинаково соотносятся с конформностью; чем в более позднем возрасте человек приучался к самостоятельности и чем ниже мотивация достижения, тем более выражена склонность к конформности. Более того, не менее важны и намерения, стоящие за толчком к раннему развитию. Сильное, преждевременное давление и требования достижений со стороны родителей говорит скорее о холодном пренебрежении нуждами ребенка и не служит целям дальнейшего приучения его к самостоятельности ради его же блага. Это способствует не развитию, а скорее идет во вред его мотивации достижения, как выявил Розен (Rosen, 1959).

Этот вывод подтверждается и разработками Харли (Hurley, 1962). Студенты колледжа, считающие, что детей следует рано подвергать воздействию значительных требований к достижениям, демонстрируют худшую академическую успеваемость, чем менее радикальные и более успешные их коллеги, хотя они не менее интеллектуально развиты. Еще более убедительное подтверждение этот факт получает в исследовании Морроу и Вильсон (Morrow & Wilson, 1961), проведенном на тщательно отобранной выборке. Они использовали неуспевающих и отлично успевающих учащихся старших классов в своем исследовании мотивации. Родители ярких, успешных в учебе учеников вкладывали больше в совместную деятельность, чаще оказывали поддержку, доверяли, были более любящими по отношению к своим детям; они поощряли их к достижениям, но не оказывали давления. У неуспевающих картина был обратной (см.: Shaw & Dutton, 1962; однако Crandall с коллегами, 1964, обнаружили, что строгие и холодные матери воспитывают более способных дочерей). Робиновиц (Robinowitz, 1956) обнаружил, что отличная успеваемость связана с сомнениями и тревогой ученика относительно того, уважаем ли он и принимается ли своей семьей и соучениками. Возможно, в данном случае повышенный стимул к достижениям соотносится с желанием быть принятым значимыми сверстниками (см.: Martire, 1956; Steiner, 1957). За исключением Гордона (Gordon, 1959), Мак-Клелланда (McClelland, 1961) и Неталла (Nuttall, 1964) больше никто не принимал во внимание мотивацию достижения родителей. Согласно исследованиям Гордона, матери с низкой мотивацией обеспечивают умеренное приучение к самостоятельности, тогда как среди высокомотивированных матерей одна из групп стремилась к раннему приучению к самостоятельности, а вторая неожиданно предпочитала более позднее овладение этими навыками. Согласно Неталлу, высокомотивированные негритянки предпочитали неавторитарный тип воспитания детей. Мак-Клелланд (McClelland, 1961) у матерей со средним уровнем потребности к достижениям обнаружил тенденцию иметь сыновей с очень высокой n Achievement.

К счастью, существует исследование, в котором собраны ответы практически на все вопросы, поднимавшиеся в вышеприведенных исследованиях: самостоятельность и способность к достижениям как центральное звено воспитания; природа и сила воздействия родителей; и наконец, различие ролей матери и отца. Результаты этого исследования обобщают все приводившиеся выше данные и могут быть использованы нами для подведения итогов. Розен и д'Андраде (Rosen & D'Andrade,

1959) поставили своей целью непосредственное наблюдение родительского влияния и предложили мальчикам 9-11 лет поработать над заданиями на достижение (такими, как построение башни из сегментов неправильной формы) дома в присутствии их родителей. Мальчикам завязывали глаза и позволяли использовать только одну руку для того, чтобы они с большей вероятностью получили помощь от родителей. На основе предварительного исследования TAT, мальчики были разделены на группы с низкой и высокой потребностью в достижении, в отношении остальных факторов, таких, как уровень интеллекта или социоэкономический статус, группы были тщательно уравнены. Оба родителя высокомотивированных сыновей, по сравнению с родителями мальчиков с низкой мотивацией, задавали более высокий уровень притязаний с учетом способностей их детей к достижениям. Родители, а особенно матери, проявляли больше признательности и тепла. Матери сыновей с высокой мотивацией, в отличие от отцов, упрекали их в неудаче, вмешивались с подсказками, руководили, пытались подстегнуть своих сыновей. Отцы относились к происходящему с благожелательным спокойствием. Судя по результатам данного исследования, сильная мотивация достижения у мальчиков формируется в семьях, характеризующихся высоким ориентированным на достижения уровнем притязаний и теплыми, гармоничными личными взаимоотношениями; а также в семьях, где матери стимулируют способности к достижению, в то время как отцы, напротив, уважают и поддерживают автономность, которую они подпитывают своим поощряющим отношением к самостоятельности.

Это, вероятно, и есть те условия, в которых высокая ориентированная на достижения ценностная установка родителей лучше всего передается и сохраняется следующим поколением. Мать принимает на себя роль строгого учителя, используя классические принципы научения: подкрепление желательного поведения поощрениями и устранение нежелательного при помощи наказания. Именно она провоцирует возникновение у ребенка "аффективного изменения" (McClelland et al., 1953, с. 69) или "наклона градиента ожидания" (Heckhausen, 1963a), следующего за успешным или неуспешным разрешением ситуации достижения. Ее значимость а особенно в раннем детстве, ни в коей мере не должна умаляться (McClelland, 1958b).

Оптимальная роль отца должна заключаться в благожелательности и привлекательной позиции. Он оставляет сыну пространство для развития самостоятельности через подражание отцу. Если отец авторитарно вмешивается, то, скорее всего, он сделает сына зависимым и лишится возможности передать ему сильную ценностную установку (Strodtbeck, 1958; Bradburn, 1963). Возможность "идентификации" с примером для подражания в данном случае является не менее важной, чем при формировании других личностных качеств. Понимание роли подобных процессов в формировании мотивов предполагает существование коррекции в классической теории научения, на что указывал Бандура (Bandura, 1962). Бандура и Мишель (Bandura & Mischel, 1965), в частности, показали, что дети изменяют привычную для них модель поведения по ожиданию награды через определенный, индивидуальный для каждого, промежуток времени, после наблюдения за взрослыми, демонстрирующими поведение по отсрочиванию

получения награды, обратное привычному типу поведения ребенка.

4. Влияние структуры семьи

Семья как малая группа также может представлять собой фактор, способствующий или нивелирующий развитие сильной мотивации достижения. Порядок рождения детей, размер семьи, целостность дома, как выяснилось, являются важными факторами. Американские первенцы более высоко мотивированы (Atkinson & Miller, 1956), особенно девочки (Sampson, 1962). Причина может заключаться в том, что в западной культуре на них ложится большая ответственность за младших братьев и сестер, либо же эта ответственность ложится на них в раннем возрасте. В других культурах, таких, как индийская или японская, скорее младшие и самые младшие дети более высоко мотивированы (McClelland, 1961, с. 374). Влияние размера семьи на мотивацию достижения мальчиков варьируется в зависимости от социального класса (Rosen, 1961). В высших слоях общества семьи среднего размера воспитывают мальчиков с более высокими показателями мотивации, в то время как у представителей среднего класса чем меньше семья, тем больший результат по этому показателю.

Разрушенные семьи и слабые узы между родителями тормозят формирование высокой мотивации достижения. Верофф и его коллеги (Veroff et al., 1960) обнаружили, что это справедливо для всей репрезентативной выборки, представляющей население Соединенных Штатов. В лонгитюдном исследовании Thomae (1956) получил аналогичный результат о неблагоприятном влиянии на академические и профессиональные достижения немецких детей, рожденных после Второй мировой войны. Относительная безотцовщина в некоторых социумах (различные формы полигинии) или субкультурах (так называемая "серийная моногамия" низших социальных слоев) также приводит к появлению детей с низкой мотивацией (McClelland, 1961, с. 373; Mischel, 1961; Nuttall, 1964). Отделение от отца до подросткового возраста, однако, способствует формированию высокой мотивации достижения в таких авторитарных, патриархальных обществах, как Турция (Bradburn, 1963). Стодбек (Stodtbeck, 1958) показал, что американское общество - это общество, где отцы создают чрезмерное ориентирующее на достижения давление, что приводит к обратному результату: сыновья становятся зависимыми и у них формируется низкая мотивация достижения.

5. Влияние социокультурной среды

И наконец, мы подошли к такой группе характеристик, как социальный класс, уровень образования и религия, которые определяют ориентирующий на достижение "климат" каждодневной жизни, что проявляется во всеобъемлющем влиянии контекста. Поскольку мы уже обсуждали социокультурные рамки соотнесения (см. гл. 3), мы упомянем здесь только о том, что средний класс способствует развитию сильной ориентированной на поражение мотивации достижения (Douvan, 1956; Douvan & Adelson, 1958; Rosen, 1959, 1962; Veroff et al., 1960, 1966; Crockett, 1962; Cameron & Storm, 1965). Мотивированное на достижения поведение детей положительно коррелирует с уровнем образования родителей, особенно отцов (Kagan & Moss, 1962). Взаимосвязь особенно заметна, когда дети становятся взрослыми. Так, например, уровень образования родителей больше дает

для предсказания будущего интеллекта ребенка, чем IQ матери. Взаимосвязь легко объяснима, так как уровень образования родителей проявляется в содержании повседневной жизни, связанном с достижениями, в ее социокультурном контексте, а на основании этого ребенок вбирает, схватывает и развивает собственные ценностные установки.

Влияние религиозной среды, как предполагает Макс Вебер (Max Weber, 1904/1905), и что впоследствии было неоднократно подтверждено, чрезвычайно значимо (см. например: McClelland, Rindlisbacher & DeCharms, 1955; Rosen, 1959; Carney & McKeachie, 1963). Почва католического воспитания не так плодородна для высокой мотивации достижения. Хотя родители-католики и в Германии и в Соединенных Штатах требуют от детей самостоятельности не позднее, чем протестанты (Wendt, 1965, приведено также в: McClelland, 1961, с. 360; Feld, цит. по: Veroff et al., 1962), они больше ограничивают детей при воспитании (Wendt, 1965, McClelland, 1961, с. 361), придают большую ценность послушанию, дисциплинированности и опрятности (Veroff et al., 1962); наказывают детей более строго и чаще материально вознаграждают (D. R. Miller & Swanson, 1958, с. 158-177). Все это не способствует развитию обобщенной установки на ценность самостоятельности. Чем более деятельна и ориентирована на индивидуализм религиозная община, тем сильнее в этой среде формируется и воспитывается мотивация достижения, как показал Мак-Клелланд (McClelland, 1961) в ряде своих исследований:.

Таким образом, не вызывает сомнений, что выдающиеся достижения в бизнесе, искусстве и науке Соединенных Штатов и Германии обязаны своим появлением скорее протестантам, чем католикам (см. Knapp & Goodrich, 1952). Тем не менее обнаружено, что на сегодняшний день протестанты в Америке и Германии обладают более высокой мотивацией достижения, чем католики, что можно выявить при исследовании репрезентативных выборок (Veroff et al., 1960; McClelland, 1961), но не тех, которые сформированы предвзято, как в случае анализа, не вполне ассимилировавшихся американских иммигрантов из католических стран (Rosen, 1959). Согласно последним данным, полученным на репрезентативных выборках (Veroff, Feld & Gurin, 1962), католики отстают от иудеев, но, что удивительно, опережают протестантов (см. выше гл. 3). Однако принадлежность к определенному социальному классу оказывает более существенное влияние на конечный результат.

6. Изменения во взрослом возрасте

Относительно изменений в мотивации достижения после вступления в период ранней зрелости к настоящему моменту мы знаем только то, что она значительно снижается к пятидесяти годам, судя по репрезентативной выборке населения Америки (Veroff et al., 1960). Перспектива будущего времени вышедших на пенсию рабочих короче, чем у молодых работников (Bottcher, 1963). Кругман (Krugman, 1959) описал особенности поведения, обусловленные уровнем притязаний, в возрасте старше 17 лет. Исследование развития в "ходе человеческой жизни" (С. Biihler, 1959) и особенно в пожилом возрасте ставит перед нами огромное количество вопросов (назовем для примера проблему связанного с достижениями кризиса пожилых людей, так называемое "психологическое банкротство, вызванное выходом на пенсию" ("Pensionierungsbankrott"; Stauder, 1955)).

Колб (Kolb, 1965) смог улучшить школьные оценки неуспевающих старшеклассников (IQ около 120, а школьные оценки ниже "тройки"), проведя для них тренинговую программу, предназначенную для формирования высокой мотивации достижения. Улучшения были заметны у учеников из высшего социального слоя на протяжении полутора лет после программы, однако их не удалось продемонстрировать на учащихся из низших социальных слоев. Контрольная группа - как и экспериментальная - принимала участие только в академической программе летней школы. В этой группе заметных улучшений зафиксировано не было. Мак-Клелланд (McClelland, 1964c, 1965a) предпринял попытку, исследуя индийских бизнесменов, увеличить мотивацию достижения взрослых людей за счет прохождения ими специального курса и ряда последующих встреч. Если бы таким образом можно было повлиять на уровень нормативной мотивации достижения, это принесло бы огромную практическую пользу экономике развивающихся стран.

Примечание, добавленное в подтверждение

Для дальнейшего, более подробного рассмотрения различных факторов развития и формирования мотивации читателю предлагается обратиться к теоретической работе автора (Heckhausen, 1966). В попытке обобщить данные экспериментальных исследований во всей полноте были сформулированы пять источников развития мотивации, а потребность в достижении принята как основная парадигма мотивации. Созревание определенного набора когнитивных и моторных функций рассматривается как стадия первого ее проявления и предположительно инициирует критический период повышенной чувствительности к различного рода воздействиям. Уже существующие мотивы и предписанные роли могут выступать в качестве предпосылок мотивации (как, например, мотив независимости в мотивации достижения). Величина расхождения с ожидаемым, соответствующая мотивации в определенных окружающих условиях, подкрепляемое научение и научение через идентификацию принимаются за факторы развития, вносящие огромный вклад в формирование мотивации.

Глава 13. Заключительные замечания

Количественное измерение мотивации достижения посредством метода ТАТ не переродилось в типологию. Напротив, оно объединило грандиозную сеть исследований. Возможно, о мотивации достижения мы знаем сегодня больше, чем о других мотивах человеческого поведения, хотя Ах и Левин начали свои исследования в этой области только около четырех десятилетий назад.

Данное изложение не оканчивается разделительной чертой, как это принято при завершении одной из глав учебника по психологии. Сопоставимые друг с другом феномены в различных исследовательских областях предполагают множество пересечений на теоретическом уровне. Специалисты могут справедливо усомниться в целесообразности этого, поскольку затрагиваются их области интересов, однако они не могут отрицать возможности интеграции результатов исследований для заложения основы теории мотивации. С этой точки зрения психометрика должна только сожалеть об упущенных возможностях использования тестовых

характеристик метода ТАТ. Он не отвечает требованиям хорошего теста для индивидуальной диагностики и, возможно, никогда не будет им отвечать. Его чувствительность к ситуационным переменным, к счастью, не позволяет ему быть включенным в категорию диагностических тестов. Его недостатки, однако, обернулись достоинствами уже в самых первых исследованиях. Они привели к неожиданным результатам и стимулировали экспериментаторов продолжать поиски. Впоследствии это привело к ясному пониманию того, сколь тесно связана мотивация с взаимодействием устойчивых и ситуационных факторов.

Бесплодность большинства современных методологических подходов больше не вызывает сомнений. Анализ мотивации достижений в настоящее время охватил весь мир, а не только Соединенные Штаты; она исследуется в Японии, Австралии, Бразилии, Германии, Англии, Италии и Голландии. Все еще кажется весьма вероятным, что результаты ближайшего будущего останутся достойными вложенного труда. Более того, эта область исследований всегда благодатна для тех, кто склонен сомневаться в результатах, полученных коллегами. Для достижения данной цели нам стоит только объединить неявный макет эксперимента со слегка измененным методом измерения, и нам обеспечен полный провал в контрольном эксперименте. "Игра" с интерпретацией все еще предоставляет столько возможностей, что и в ней нельзя быть уверенным. Будущим исследованиям еще только предстоит отсекать лишние.

Список литературы

Ach, N. Uber den Willensakt und das Temperament. Leipzig: Quelle and Meyer, 1910.

Allport, G.W. Personality. New York: Holt, 1937.

Alper, Thelma G. Memory for completed and incompleted tasks as a function of personality: an analysis of group data. J. abnorm. soc. Psycho!., 1946, 41, 403-420.

Alper, Thelma G. The interrupted task method m studies of selective recall: a revaluation of some recent experiments. Psycho!.. Rev, 1952, 59, 71-88.

Alper, Thelma G. Predicting the direction of selective recall: its relation to ego strength and n Achievement. J. abnorm. soc. Psychol, 1957,55,149-165.

Alpert, R., and Haber, R.N. Anxiety in academic achievement situations. J. abnorm. soc. Psychol, 1960, 61, 207-215.

Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Deutschland: 1954, 8, Statistische Beilage No 13. Religionszugehorigkeit und Berufsziele der Studierenden an den wissenschaftlichen Hochschulen in Westdeutschland und in West-Berlin im Wintersemester 1953/1954.

Anderson, R. G. Failure imagery in the fantasy of eighth graders as a function of three conditions of induced arousal. J. educ. Psycho!., 1962, 53,293-298.

Angelini, A.L. Studies in projective measurement of achievement motivation of Brazilian students, males and females. Proc. 15 intern. Congr., Brussels 1957. Ada Psycho!., 1959, XV, 359-360.

Argyle, M., and Robinson, P. Two origins of achievement motivation. Brit. J. soc. din. Psycho!., 1962, 1, 107-120.

Aronson, E. The need for achievement as measured by graphic expression. 1958. In J. VV. Atkinson, 1958e. Pp. 249-265.

Atkinson, J. W. The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. J.

exp. Psycho!., 1953, 46, 381-390.
Atkinson, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. Psycho!. Rev., 1957, 64, 359-372. (Also in Atkinson, 1958c.)
Atkinson, J. W. Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 288-305. (a)
Atkinson, J. W. Thematic apperceptive measurement of motives within the context of a theory of motivation. 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 596-616. (b)
Atkinson, J.W. (Ed.). Motives in fantasy action, and society. Princeton: Van Nostrand, 1958.
Atkinson, J. W. Discussion of Dr. Lazarus' paper. In J. Kagan and G. S. Lesser (Eds.), Contemporary issues in thematic apperceptive methods. Springfield, 111.: Charles C Thomas, 1961. Pp. 72-82.
Atkinson, J. W. An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
Atkinson, J. W., and Cartwright, D. Some neglected variables in contemporary conceptions of decision and performance. Psycho!. Rep., 1964, 14, 575-590.
Atkinson, J. W., and Litwin, G. H. Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. J. abnorm. soc. Psycho!., 1960, 60, 52-63.
Atkinson, J. W.. and Miller, D. R. Parental experiences in child training. Univer. of Michigan, 1956.
Atkinson, J. W., and Raphelson, A. C. Individual differences in motivation and behavior in particular situations. J. Pers., 1956, 24, 349-363.
Atkinson, J. W., and Reitman, \V. R. Performance as a function of motive strength and expectancy of goal attainment. J. abnorm. soc. Psycho!., 1956, 53, 361-366. (Also in Atkinson, 1958c).
Atkinson, J. W., Bastian, J. R., Earl, R. W., and Litwin, G. H. The achievement motive, goal-setting, and probability preferences. J. abnorm. soc. Psycho!., 1960,60,27-36.
Bandura, A. Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1962. Lincoln, Neb.: Univer. of Nebraska Press, 1962. Pp. 211-269.
Bandura, A., and Mischel, W. Modification on self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. J. Pers. soc. Psycho!., 1965,2,698-705.
Barnette, W. L. A structured and semi-structured achievement measure applied to a college sample. Educ. psycho!. Measmt, 1961, 21, 647-656.
Barry, H., Bacon, M. K., and Child, I. L. A cross-cultural survey of some sex differences in socialization. J. abnorm. soc. Psycho!., 1957, 55, 327-332.
Bartenwerfer, H. Pulsrhythmikmerkmale als Indikatoren der psychischen Anspannung. Psycho!. Beitr, I960, 4, 7-25.
Bartmann, T. Der Einfluss von Zeitdruck auf die Leistung und das Denkverhalten bei Volksschiilem. Psycho!. Forsck, 1963, 27, 1-61.
Bartmann, T. Denkerziehung im progratnmierten Unterricht. Miinchen: Manz, 1965.
Beller, E. K. Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood. ChildDeve!pm., 1957, 28, 287-315.
Bendig, A. W. Predictive and postdictive validity of need achievement measures. J. educ. Res., 1958, 52, 119-120.
Bendig. A. W. Comparative validity of objective and projective measures of need

achievement in predicting students' achievement in introductory psychology. J. gen. Psycho]., 1959, 60, 237-243.
Berkowitz, L. The effects of observing violence. Scientific Amen, 1964, 210,35-41.
Berkowitz, L., and Rowlings, Edna. Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 66,405-412.
Berlew, D. E. Interpersonal sensitivity and motive strength. J. abnorm. soc. Psycho!., 1961, 63, 390-394.
Berlew, D. E., and Williams, A. F. Interpersonal sensitivity under motive arousing conditions. J. abnorm. soc. Psychol., 1964, 68,150-159.
Berlyne, D. E. Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.
Bialer, I. Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. J. Pers., 1961, 29, 303-320.
Birney, R. C. Thematic content and the cue characteristics of pictures. In J. W. Atkinson (Ed.), Motives in fantasy, action, and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. Pp. 630-643. (a)
Birney, R. C. The achievement motive and task performance: a replication. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 56, 133-135. (b)
Birney, R. C. The reliability of the achievement motive. J. abnorm. soc. Psychol, 1959, 58, 266-267.
Birney, R. C. Research on the achievement motive. In E. F. Borgatta and W. F. Lambert (Eds.), Handbook of personality theory and research. Chicago, 111.: Rand McNally (in press).
Birney, R. C, Burdick, H., and Teevan, R. C Analysis of TAT stones for hostile press thema. Paper read at EPA, April, 1961.
Bottcher, Helga. Uber das Zeiterleben junger und alter Erzahler von TAT-Geschichten, Unpublished manuscript. Psychol. Inst. Univer. Munster, 1963.
Botha, Elize, and Close, Anne. Achievement motivation and speed of perception in relation to reading skill. Percept, mot. Skills, 1964, 19, 74.
Bradbum, N. M. n Achievement and father dominance in Turkey. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67,464-468.
Brody, N. n Achievement, test anxiety' and subjective probability of success in risk taking behavior. J. abnorm. soc. Psychol, 1963, 66, 413- 418.
Brovennan, D. M., Jordan, E. J., and Phillips, Leslie. Achievement motivation in fantasy and behavior. J. abnorm. soc. Psychol, 1960, 60, 374-378.
Brown, J. F. Liber die dynamischen Eigenschaften der Realitats und Irrealitatsschichten. Psychol. Forsch, 1933, 18,2-26.
Brown, J. S. Problems presented by the concept of acquired drives. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1953. Lincoln, Neb.: Univer. Nebraska Press, 1953. Pp. 1-21.
Brown, R. W. A determinant of the relationship between rigidity and authoritarianism. J. abnorm. soc. Psychol, 1953, 48, 469-476.
Biihler, Charlotte. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Gottingen: Hogrefe, 1959.
Biihler, K. Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig: Quelle and Meyer, 1919.

Burdick, H. A. Need for achievement and schedules of variable reinforcement. J. abnorm. soc. Psychol, 1964, 68, 302-306.
Burnstein, E. Fear of failure, achievement motivation, and aspiring to prestigeful occupations. J. abnorm. soc. Psychol, 1963, 67, 189-193.
Burnstein, E., Moulton, R., and Liberty, P. Prestige vs. excellence as determinants of role attractiveness. Amer. sociol Rev., 1963,28,212-219.
Butterneid, E. C. The interruption of tasks: methodological, factual, and theoretical issues. Psychol. Bull, 1964, 62, 309-322.
Cameron, Ann, and Storm, T. Achievement motivation in Canadian Indian middle- and working-class children. Psychol. Rep., 1965,16,459-463.
Carney, R. E. The effect of situational variables on the measurement of achievement motivation. (Prelim, draft). Indiana Univ., 1964. (a)
Carney, R. E. Validation of an objective measure of achievement motivation. (Preliminary draft). Indiana Univer., 1964. (b)
Carney, R. E. Research with a recently developed measure of achievement motivation. Percept, mot. Skills, 1965,21,438.
Carney, R. E., and McKeachie, W. J. Religion, sex, social class, probability of success, and student personality. J. sci. Stud. Religion, 1963, 3, 32-42.
Caron, A. J. Curiosity, achievement, and avoidant motivation as determinants of epistemic behavior. J. abnorm. soc. Psychol, 1963, 67, 535-549.
Caron, A. J., and Wallach, M. A. Recall of interrupted tasks under stress: A phenomenon of memory or learning? J. abnorm. soc. Psychol, 1957,55,372-381.
Caron, A. J., and Wallach, M. A. Personality determinants of repressive and obsessive reactions to failure-stress. J. abnorm. soc. Psychol., 1959, 59, 236-345.
Cartwright, D. The effect of interruption, completion, and failure upon the attractiveness of activities. J. exp. Psychol, 1942,31, 1-16.
Chance, June E. Independence training and first graders' achievement. J. consult. Psychol, 1961,25, 149-154.
Child, I. L., Storm, T., and Veroff, J. Achievement themes in folk tales related to socialization practice. 1958. In J. W. Atkinson, 1958c. Pp. 479-492.
Clark, R. A., and McClelland, D. C. A factor analytic integration of imaginative and performance measures of the need for achievement. J. gen. Psychol., 1956,55,73-83.
Clark, R. A., and Sensibar, Minda R. The relationship between symbolic and manifest projections of sexuality with some incidental correlates. J. abnorm. soc. Psychol, 1955, 50, 327-334. (Also in J. W. Atkinson, 1958c).
Clark, R. A., Teevan, R., and Ricciuti, H. N. Hope of success and fear of failure as aspects of need for achievement. J. abnorm. soc. Psychol, 1956, 53, 182-186. (Also in J. W. Atkinson, 1958c).
Cohen, J., and Hansel, M. Experimental risk-taking. Jb. Psychol. Psychother, 1955,3,382-388.
Cohen, J., and Hansel, C E. M. Gluck und Risiko. Frankfurt a.M.: Europ. Verlagsanstalt, 1961.
Cohen, A. R., and Zimbardo, P. G. An experiment on avoidance motivation. In J. W. Brehm and A. R. Cohen (Eds.), Explorations in cognitive dissonance. New York: Wiley, 1962. Pp.

143-151.
Cole, D., Jacobs, S., Zubok, Bea, Fagot, B., and Hunter, I. The relation of achievement imagery scores to academic performance. J. abnorm. soc. Psychol, 1962,65,208-211.
Cooper, L. M, and Howell, R. J. A reformulation of the "fear of failure" and "hope of success" concepts, as measured on McClelland's need achievement test. J. soc. Psychol, 1961, 53, 81-85.
Coopersmith, S. A method for determining types of self-esteem. J. abnorm. soc. Psychol, 1959, 59, 87-94.
Coopersmith, S. Self-esteem and need achievement as determinants of selective recall and repetition. J. abnorm. soc. Psychol., 1960,60,310-317.
Crandall, V. J., and Rabson, Alice. Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. J. genet. Psychol, 1960,97,161-168.
Crandall, V. J., and Sinkeldam, C Children's dependent and achievement behaviors in social situations and their perceptual field dependence. J.Pers., 1964,32,1-22.
Crandall, V. J., Solomon, D., and Kellaway, R. Expectancy statements and decision times as functions of objective probabilities and reinforcement values/ Pers., 1955,24, 192-203.
Crandall, V. J., Katkovsky, W., and Preston, Anne. A conceptual formulation for some research on children's achievement development. Child Develpm., 1960, 31, 787-797. (a)
Crandall, V. J., Preston, Anne, and Rabson, Alice. Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. Child Develpm., 1960, 31, 243-251. (b)
Crandall, V. J., Dewey, Rachel, Katkovsky, W., and Preston, Anne. Parents' attitudes and behaviors and grade-school children's academic achievement J. genet. Psychol., 1964,104,53-66.
Crockett, H. J. The achievement motive and differential occupational mobility in the united States. Amer. sociol. Rev., 1962, 27, 191-204.
Davids, A., and Sidman, J. A. A pilot study-impulsivity, time orientation, and delayed gratification in future scientists and in underachieving high school students. Except. Children, 1962, 29, 170-174.
DeCharms, R., and Moeller, G. H. Values expressed in American children's readers: 1800-1950. J. abnorm. soc. Psychol., 1962, 64, 136-142.
DeCharms, R., and Dave, PrafulachandraN. Hope of success, fear of failure, subjective probability, and risk-taking behavior. J. Pers. soc. Psychol, 1965,1,558-568.
DeCharms, R., Morrison, W., Reitman, W., and McClelland, D. C. Behavioral correlates of directly and indirectly measured achievement motivation. In D. C McClelland (Ed.), Studies in motivation. New York: Appleton, 1955. Pp. 414-423.
Dember, W. N., Naime, R, and Miller, F. J. Further validation of the Alpert-Haber Achievement Anxiety Test. J. abnorm. soc. Psychol, 1962, 65, 427-428.
Dembo, Tamara. Arger als dynamisches Problem. Psychol Forsch., 1931,15, 1-114.
Dennis, W. Are Hopi children noncompetitive? J. abnorm. soc. Psychol, 1955,50,99-100.
Diggory, J. C, and Morlock, H. C. Level of aspiration, or probability of success? J. abnorm. soc. Psychol, 1964,69, 282-289.
Diller, L. Conscious and unconscious self-attitudes after success and failure. J. Pers., 1954,23,1-12.

Douvan, Elizabeth. Social status and success strivings. J. abnorm. soc. Psychol, 1956,52,219-223.
Douvan, Elizabeth, and Adelson, J. The psychodynamics of social mobility in adolescent boys. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 56, 31-44.
Duffy, Elizabeth. The psychological significance of the concept of "arousal" or "activation." Psychol Rev., 1957, 64, 265-275.
Duker, H. Psychologische Untersuchiingen iiber freie und zwangslaufige Arbeit. Leipzig: Barth, 1931.
Duker, H. Uber ein Verfahren zur Untersuchung der psychischen Leistungsfahigkeit. Psychol. Forsch. 1949,23, 10-24.
du Preez, P. D. Judgment of time and aspects of personality, J. abnorm. soc. Psychology, 1964,69,228-233.
Easter, L. V., and Murstein, B. I. Achievement fantasy as a function of probability of success. J. consult. Psychol, 1964,28, 154-159.
Edwards, A. L. Edwards Personal Preference Schedule. New York: Psychol. Corp., 1954.
Edwards, W. The theory of decision-making. Psychol. Bull, 1954, 51,380-417.
Epstein, S. The measurement of drive and conflict in humans: theory and experiment. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1962. Lincoln, Neb.: Univer. Nebraska Press, 1962. Pp. 127-209.
Eriksen, C. W. Psychological defenses and "ego strength" in the recall of completed and incompleted tasks. J. abnorm. soc. Psychol, 1954, 49, 45-50.
Ertel, S. Die emotionale Natur des "semantischen Raumes." Psychol Forsch, 1964,28, 1-32.
Escalona, Sybille. The effect of success and failure upon the level of aspiration and behavior in manic-depressive psychoses. Univer. Iowa Stud. Child Welfare, 1940, 16, 199-302.
Eysenck, H. J. Dimensions of personality. London: Routledge, 1947.
Eysenck, H. J. The structure of human personality. (2nd ed.). London: Methuen. 1960.
Eysenck, H. J. The measurement of motivation. Scientific Amer, 1963, 208, 130-137.
Eysenck, H. J., and Maxwell, A. E. Reminiscence as a function of drive. Brit. J. Psychol, 1961, 52, 43-52.
Eysenck, H. J., and Willett, R. A. Performance and reminiscence in a symbol substitution task as a function of drive. Percept, mot. Skills, 1962, 15,389-390.
Fajans, Sara. Erfolg, Ausdauer und Aktivitat beim Saugling und Kleinkind. Psychol. Forsch, 1933, 17,268-305.
Feather, N. T. Success probability and choice behavior. J. exp. Psychol, 1959, 58, 257-266. (a)
Feather, N. T. Subjective probability and decision under uncertainty. Psychol Rev., 1959, 66, 150-164 (b)
Feather, N. T. The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement-related motives. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 63,552-561.
Feather, N. T. The study of persistence. Psychol Bull. 1962 59 94-115.
Feather, N. T. The relationship of expectation of success to reported probability, task structure, and achievement related motivation. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 66, 231-238. (a)

Feather, N. T. Persistence at a difficult task with alternative task of intermediate difficulty. J. abnorm. soc. Psychol. 1963, 66, 604-609. (b)
Feather, N. T. Mowrer's revised two-factor theory and the motive-expectancy-value model. Psychol. Rev., 1963, 70, 500-515. (c)
Feather, N. T. The effect of differential failure' on expectation of success, reported anxiety, and response uncertainty. J. Pets., 1963, 31, 289-312. (d)
Feather, N. T. The relationship of expectation of success to need achievement and test anxiety. J. Pers. soc. Psychol, 1965,1,118-126. (a)
Feather, N. T. Performance at a difficult task in relation to initial expectancies of success, test anxiety, and need achievement. J. Pers., 1965, 33, 200-217. (b)
Feld, Sheila C Studies m the origins of achievement strivings. Dissertation Abstr. (Univer. Michigan), 1960, 20, 4707.
Ferdinand, W. Experimented Untersuchungen liber den Einfluss der personlichen Wichtigkeit des Materials auf das Behalten. Psychol Forsch, 1959,25,455-517.
Ferguson, Eva D. Ego involvement: a critical examination of some methodological issues. J. abnorm. soc. Psychol, 1962, 64, 407-417.
Feshbach, S. The drive-reducing function of fantasy behavior. J. abnorm. soc. Psychol, 1955, 50, 3-11.
Feshbach, S. The stimulating versus cathartic effects of a vicarious aggressive activity. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 63, 381-385.
Festinger, L. A theoretical interpretation of shirts in level of aspiration. Psychol Rev., 1942, 49, 235-250.
Festinger, L. Theory of cognitive dissonance. Evanston, 111.: Row-Peterson, 1957.
Fisher, S. Achievement themes and directionality of autokinetic movement. J. abnorm. soc. Psychol, 1961,63, 64-68.
Frank, J. D. Some psychological determinants of the level of aspiration. Amer. J. Psychol, 1935, 47, 285-293.
Frank, J. D. Level of aspiration test. In H. A. Murray (Ed.), Explorations in personality. New York: Oxford Univer. Press, 1938. Pp. 461-471.
Frank, L. K. Time perspectives. J. soc. Phil, 1939, 4, 293-312.
French, Elizabeth G. Interrelation among some measures of rigidity under stress and nonstress conditions. J. abnorm. soc. Psychol, 1955, 51, 114-118. (a)
French, Elizabeth G. Some characteristics of achievement motivation. J. exp. Psychol, 1955, 50, 232-236. (Also m Atkinson, 1958c). (b)
French, Elizabeth G. Motivation as a variable in work-partner selection. J. abnorm. soc. Psychol, 1956, 53, 96-99.
French, Elizabeth G. Development of a measure of complex motivation, 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 242-248. (a)
French, Elizabeth G. The interaction of achievement motivation and ability in problem-solving success. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 57, 306-309. (b)
French, Elizabeth G., and Lesser, G. S. Some characteristics of the achievement motivation in women. J. abnorm soc. Psychol, 1964, 68, 119-128.
French, Elizabeth G., and Thomas F. H. The relation of achievement motivation to problem-solving effectiveness. J. abnorm. soc. Psychol, 1958,56,45-48.

Freud, S. Die Traumdenhtng. (1900). Ges.Werke, ИЛИ. London: Imago, 1942.
Freud, S. DerDicker unddas Phcmtasieren. (1908). Ges. Werke, VII. London: Imago, 1941.
Fuchs, R. Cewissheit, Motivation und bedingter Reflex. MeisenheimJGlan: Hain, 1954.
Fuchs, R. Funktionsanalyse der Motivation. (Tiibinger Symposion iiber Motivation). Z exp. angew. PsychoL, 1963, X, 626-645.
Gardner, J. W. The relation of certain personality variables to level of aspiration. J. PsychoL, 1940, 9, 191-206.
Glixman, A. F. An analysis of the use of the interruption-technique in experimental studies of "repression." PsychoL Bull., 1948, 45, 491-506.
Gotzl, H. Beziehungen zwischen Leistungsmotivation, Zeitperspektive und Zeigarnik-Effekt. Unpublished manuscript, Psychol. Inst. Univer. Miinster, 1960.
Goldin, R G. Experimental investigation of selective memory and the concept of repression and defense: a theoretical synthesis. J. abnorm. soc. PsychoL, 1964,69,365-380.
Gordon, J. E. Relationships among mothers' n achievement, independence training attitudes, and handicapped children's performance. J. consult. PsychoL, 1959, 23, 207-212.
Gottschaldt,K. Der Auftau des kindlichenHandelns. Leipzig: Barth, 1933.
Gottschaldt, K. Diskussionsbeitrag zur Entwicklung des Leistungsverhaltens. Z PsychoL, 1961,165, 281-283.
Gough, H. G. California Psychological Inventory. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, 1957.
Gough, H. G. Achievement in the first course in psychology as predicted from the California Psychological Inventory. J. PsychoL, 1964, 57,419-430.
Gould, R., and Kaplan, N. The relationship of "level of aspiration" to academic and personality factors. J. soc. PsychoL, 1940, 11, 31-40.
Green, D. R. Volunteering and the recall of interrupted tasks. J. abnorm. soc. PsychoL, 1963,66,397-401.
Green, Helen B., and Knapp, R. H. Time adjustment, aesthetic preference, and need for "achievement. J. abnorm. soc. PsychoL, 1959, 58, 140-142.
Greenbaum, C W., Cohn, A., and Krauss, R. M. Choice, negative information, and attractiveness of tasks. J. Pers., 1965, 33, 46-59.
Greenberg, Pearl J. Competition in children: an experimental study. Amer. J. PsychoL, 1932, 44, 221-248.
Groesbeck, B. L. Toward description of personality in terms of configuration of motives. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 383-399.
Griinewald, G., and Miicher, H. Uber den Einfluss zentraler Funktionsaktivierung auf die Schreibmotorik. Z PsychopharmakoL, 1964, 5, 372-389.
Guerin, Francoise. Apercu general sur les tests et les experiences de niveau d'aspiration. Rev. Psychol. appl., 1958, 8, 221-251.
Haber, R. N., and Alpert, R. The role of situation and picture cues in projective measurement of the achievement motive. 1958. In j. W. Atkinson, 1958e. Pp. 644-663.
Hancock, J. G., and Teevan, R. C. Fear of failure and risk-taking behavior. J. Pets., 1964, 32, 200-209.
Hardy, K. R. Determinants of conformity and attitude change. J. abnorm. soc. PsychoL, 1957, 54, 289-294.

Hayashi, T., and Habu, K. A research on achievement motive: an experimental test of the "thought sampling" method by using Japanese students. Japanese Psychol. Res., 1962, 4, 30-42. (a)
Hayashi, T., and Habu, K. Achievement motivation and its relation to anxiety tendencies. Bull Kyoto Cakugei Univer., Ser. A, 1962,21,21-28. (b)
Hayashi, T., and Yamaushi, K. The relation of children's need for achievement to their parents' home discipline in regard to independence and mastery. Bull. Kyoto Cakugei Univer., Ser. A, 1964,25, 31-40.
Hayashi, T., Okamoto, N., and Habu, K. Children's achievement motivation and its relation to intelligence, school achievements, anxiety tendencies, and parents-child relations. Bull. Kyoto Cakugei Univer., Ser. A, 1962, 21,16-20.
Hebb, D. O. Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). Psychol. Rev., 1955, 62, 243-254.
Heckhausen, H. Motivationsanalys der Anspruchsniveau-Setzung. Psychol. Forsch, 1955, 25, 118-154.
Heckhausen, H. Leistungsmotivation, Konflikt und Zielsetzung. Ber. 21. Kongr. Dentsch. Ges. Psychol, 1957. Goettingen: Hogrefe; 1958, 21, 193-195.
Heckhausen, H. Die Problematik des Projektionsbegriffs und die Orundlagen und Grundannahmen des Thematischen Auflas-sungstests. Psychol. Beitr., 1960, V, 53-80.
Heckhausen, H. Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn 1 hesen. Z exp. angew. Psycho!., 1963, X, 604-626. (a)
Heckhausen, H. Hoffming und Furcht in der Leistimgsmotivation. MeisenheimJGlan: Hain, 1963. (b)
Heckhausen, H. Uber die Zweckmassigkeit einiger Situationsbedingungen bei der inhaltsanalytischen Erfassung der Motivation. Psychol Forsch, 1964, 27, 244-259 (a)
Heckhausen, H. Entvvurf einer Psychologie des Spielens. Psychol Forsch., 1964, 27, 225-243. (b)
Heckhausen, H. Einfliisse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In T. Herrmann (Ed.), Psychologie der Erziehiingsstile. Gottingen: Hogrefe, 1966. Pp. 131-169.
Heckhausen, H., and Kemmlerm, Lilly. Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbstandigkeit Z. exp. angew. Psychol, 1957, IV, 603-622.
Heckhausen, H., and Roelofsen, Irmgard. Anfange und Entwicklung der Leistungsmotivation: (I) im Wetteifer des Kleinkindes. Psychol. Forsch, 1962,26,313-397.
Heckhausen, H., and Seibt, Gabriele. Anfange und Entwicklung der Leistungsmotivation: (HI) im freien Spiel des Kleinkindes (in preparation).
Heckhausen, H., and Wagner, Inge. Anfange und Entwicklung der Leistungsmotivation: (II) in der Zielsetzung des Kleinkindes. Zur Genese des Anspmchsniveaus. Psychol. Forsch., 1965, 28, 179-245.
Heckhausen, H., and Wasna, Maria. Erfolg und Misserfolg in Leistungswerteifer des imbezillen Kindes. Psychol. Forsch, 1965,28, 391-421.
Heckhausen, H.yErtel, S., and Kiekheben-Roelofsen, Irmgard. Die anfange der Leistungsmotivation im Wetteifer des Kleinkindes. Tonfilm. Inst. Wiss. Film, Gottingen, 1964.
Heider, F. The Psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

Helm, J. Uber den Einfluss affektiver Spannungen auf das Denkhandeln. Z Psychol, 1954, 157,23-105.
Helm, J. Uber die Wirkung von Erfolgsserien auf das Denkhandeln und die Leistung. Z Psychol, 1958, 162, 3-114.
Helm, J. Beitrag zum Problem des Zielsetzungsverhaltens bei Debilen. Z Psychol, 1962, 166, 167-181.
Henle, Mary. An activity in the goal region. Psychol. Rev., 1956, 63, 299-302.
Hillgruber, A. Fortlaufende Arbeit und Willensbetatigung. Unters. Psychol Phil, 1912,1, Heft 6.
Himelstein, P., and Kimbrough, W. W. Reliability of French's "Test of Insight." Ednc. psychol. Measmt, 1960, 20, 737-741.
Himelstein, P., Eschenbach, A. E., and Carp, A. Interrelationships among three measures of need achievement. J. consult. Psychol, 1958, 22,451-452.
Hoffman, M. L., Mitsos, S. B., and Protz, R. E. Achievement striving, social class, and test anxiety. J. abnorm. soc. Psychol, 1958,56,401-403.
Honigfeld, G., and Spigel, I. M. Achievement motivation and field independence. / consult. Psychol, 1960, 24, 550-551.
Hoppe, F. Erfolg und Misserfolg. Psychol. Forsch, 1930, 14, 1-62.
Hoppe, F. Versuche uber Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse psychopathischer und schwachsinniger Kinder. Ber. 12. Kongr. Deutsch Ces. Psychol. Jena: Fischer, 1932,12, 353-356.
Howard, T. C The relation between psychological and mathematical probability, Amer. J. Psychol, 1963, 76, 335.
Hoyos, C. Graf. Motivationspsychologische Aspekte des Risikoverhaltens. Ber. 23. Kongr. Deutsch. Ces. Psycho!.. 1962. Gottingen: Hogrefe, 1963,23, 151-152.
Hoyos, C. Graf. Motivationspsychologische Untersuchungen von Kraftfahrern mit dem TAT nach McClelland. Arch. ges. Psycho!., 1965, Supplementary Vol. 7.
Hurley, J. R. The Iowa Picture Interpretation Test: a multiple choice variation of the TAT. J. consult. Psycho!., 1955, 19, 372-376.
Hurley, J. R. Achievement imagery and motivational instructions as determinants of verbal learning. J. Pers., 1957,25, 274-282.
Hurley, J. R. Achievement pressure: an attitudinal correlate of college course grades. Psycho!. Rep., 1962, 10, 695-702.
Irwin, F. W. The realism of expectations. Psycho!. Rev., 1944, 51, 120-126.
Isaacson, R. L. Relation between n achievement, test anxiety, and curricular choices. J. abnorm. soc. Psycho!., 1964,68, 447-452.
Jager, A. O. Einige emotionale, conative und zeitliche Bedingungen des Erinnems. Z exp. angew. Psycho!., 1959, VI, 737-765.
Jessor, R., and Readio, J. The influence of the value of an event upon the expectancy of its occurrence. J. gen. Psycho!., 1957, 56,219-228.
Johnson, Miriam M. Sex role learning m the nuclear family. Child Develpm., 1963,34,319-333.
Johnston, R. A. The effects of achievement imagery on maze-learning performance. J. Pers., 1955,24, 145-152.

Johnston, R. A. A methodological analysis of several revised forms of the Iowa Picture Interpretation Test. J. Pers., 1957, 25, 283-293.
Jucknat, Margarete. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein. Psycho!. Forsch, 1937, 22, 89-179.
Junker, Erika. Uber unterschiedliches Behalten eigener Leistungen. Psycho!. Arbeiten, 6. Frankfurt a.M.: Kramer, 1960.
Kagan, J., and Moss, H; A. Stability and validity of achievement fantasy J. abnorm. soc. Psycho!, 1959, 58, 357-364.
Kagan, J., and Moss. H. A. Birth to maturity New York: Wiley, 1962.
Kagan, J., Sontag, L. W., Baker, C. T., and Nelson, Virginia L. Personality and IQ change. J. abnorm. soc. Psycho! 1958, 56, 261-266.
Kaltenbach, J. E., and McClelland, D. C. Achievement and social status in three small communities. In D. C. McClelland et a!. (Eds.), Talent and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. Pp. 112-134.
Kardiner, A. Psychological frontiers of society. New York: Columbia Univer. Press, 1945.
Karolchuck, Patricia, and Worell, L. Achievement motivation and learning. J. abnorm. soc. Psychol, 1956, 53, 255-257.
Kassarjian, H. H. Success, failure, and personality. Psychol. Rep., 1963, 13,567-574.
Katchmar, L. T., Ross, S., and Andrews, T. G. Effects of stress and anxiety on performance of a complex verbal-coding task. /. exp. Psychol, 1958,55,559-563.
Katkovsky, W., Preston, Anne, and Crandall. V. J. Parents- achievement attitudes and their behavior with their children in achievement situations. J. genet. Psychol, 1964, 104, 105-121 (a).
Katkovsky, W., Preston, Anne, and Crandall, V. J. Parents' attitudes toward their personal achievements and toward the achievement behaviors of their children. J. genet. Psychol., 1964, 104, 67-82. (b)
Katona, G. Organizing and memorizing. New York: Columbia Univer. Press, 1940.
Katz, D. Psychologie des Sicherheitsmarginals. Ada Psychol, 1953, 9,255-273.
Katz, F. M. The meaning of success: some differences in value systems of social classes. J. soc. Psychol, 1964, 62, 141-148.
Kausler, D. H., and Trapp, E. P. Achievement motivation and goal-setting behavior on a learning task. J. exp. Psychol, 1958, 55, 575-578.
Keister, Mary E. The behavior of young children in failure: an experimental attempt to discover and to modify undesirable responses of preschool children to failure. Univer. Iowa Stud. Child Welfare, 1938, 14, 27-82.
Kimble, G. A. Evidence for the role of motivation in determining the amount of reminiscence in pursuit rotor learning. J. exp. Psychol, 1950, 40, 248-253.
Kissel, S., and Littig, L. W. Test anxiety and skin conductance. J. abnorm. soc. Psychol., 1962, 65, 276-278.
Klamma, Margaret. Uber das SelbermachenwoUen und Ablehnen von Hil-fen bei Kleinkindern. Unpublished manuscript., Psychol. Inst. Miinster, 1957. Klauer, K. J. Uberforderung bei Zeichenaufgaben. Arch. ges. Psychol., 1961,113,167-221.
Knapp, R. H. n Achievement and aesthetic preference. 1958. In J. \V. Atkinson, 1958e. Pp. 367-372.

Knapp, R. H. Attitudes toward time and aesthetic choice. J. soc. Psychol., 1962, 56, 79-87.
Knapp, R. H., and Garbutt, J. T. Time imagery and the achievement motive. J. Pers., 1958, 26, 426-434.
Knapp, R. H., and Garbutt, J. T. Variation in the time description and need achievement. J. soc. Psychol, 1965, 67, 269-272.
Knapp, R. H., and Goodrich, H. B. Origins of American scientists. Chicago: Chicago Univer. Press, 1952.
Knapp, R. H., and Green, Helen B. The judgment of music-filled intervals and n Achievement. J. soc. Psychol., 1961, 54, 263-267.
Knapp, R. H., and Green, Helen B. Personality correlates of success imagery. J. soc. Psychol., 1964, 62, 93-99.
Kolb, D. A. Achievement motivation training for under-achieving high-school boys. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 783-792.
Kohn, M. L. Social class and the exercise of parental authority. Amer. sociol. Rev., 1959, 24, 352-366.
Komadt, H.-J. Thematische Apperzeptionsverfahren. Handbuch Psychol, Vol. 6. Gottingen: Hogrefe, 1963. Pp. 635-684.
Krebs, A. M. Two determinants of conformity: age of independence training and n Achievement. J. abnorm. soc. Psychol, 1958,56,130-131. Krugman, A. D. A note on level-of-aspiration behavior and aging J. Geront., 1959, 14,222-225.
Krumboltz, J. D. Measuring achievement motivation: A review. J. counsel. Psychol, 1957,4, 191-198.
Krumboltz, J. D., and Farquhar, W. W. Reliability and validity of the n Achievement test. J. consult. Psychol, 1957, 21, 226-228.
Kunkel, F. Einfiihrung in die Charakterkunde. Leipzig: Hirzel, 1928.
Lambert, W. E., and Klineberg, O. Cultural comparisons of boys-occupational aspirations. Brit. J. soc. Psychol, 1963, 2, 56-65.
Lazarus, R. S. A substitutive-defensive conception of apperceptive fantasy. In J. Kagan and G. S. Lesser (Eds.). Contemporary issues in thematic apperceptive methods. Springfield, III.: Charles C. Thomas, 1961. Pp. 51-71.
Lazarus, R. S., Deese, J., and Osier, Sonia F. The effects of psychological stress upon performance. Psychol. Bull, 1952,49,293-312.
Lazarus, R. S., Baker. R. W., Brovennan, D. M., and Mayer, J. Personality and psychological stress. J. Pers., 1957, 25, 559-577.
Lersch, P. Aufbau des Charakters. Leipzig: Barth, 1938.
Leshan. L. L. Time variation and social class. J. abnorm. soc. Psychol, 1952,47,589-592.
Lesser, G. S. Conflict analysis of fantasy aggression. J. Pers., 1958, 26,29-41.
Lesser, G. S., Krawitz. Rhoda N., and Packard. Rita. Experimental arousal of achievement motivation in adolescent girls. J. abnorm. soc. Psychol, 1963,66,59-66.
Leuba, C. An experimental study of rivalry in young children. J. сотр. Psychol, 1933, 16, 367-378.
Levin, H., and Baldwin, A. L. Pride and shame in children. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1959. Lincoln, Neb.: Univer. of Nebraska Press. 1959. Pp. 138-173.

Lewin, K. Vorsatz, Wille und Bediirfnis. Psychol. Forsch, 1926, 7, 294-385.
Lewin, K. A dynamic theory ofpersonality. New York: McGraw-Hill, 1935. Lewin, K. Behavior and the development as a function of the total situation. In L. Cannichael (Ed.), Manual of child psychology. New York: Wiley. 1946. Pp. 791-844,
Lewin, K. Field theory in social psychology. In M. H. Marx (Ed.), Psychological theory. New York: Macmillan, 1951. Pp. 527-542.
Lewin, K. Zeitperspektive und Moral. In K. Lewin (Ed.), Die Losimg soziakr Konjlikte. Bad Nauheim: Christian, 1953. Pp. 152-180.
Lewin, K., Dembo, Tamara, Festinger, L., and Sears, Pauline S. Level of aspiration. In J. McV. Hunt (Ed.), Personality and behavior disorders. Vol. I. New York: Ronald, 1944. Pp. 333-378.
Lewis, Helen B., and Franklin, Muriel, An experimental study of the role of the ego in work. II. The significance of task-orientation in work. J. exp. Psycho!., 1944, 34, 195-215.
Lindsley, D. B. Psychophysiology and motivation. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1957. Lincoln, Neb.: Univer. of Nebraska Press, 1957. Pp. 44-105.
Littig, L. W. The effect of motivation on probability preference and subjective personality. Unpublished doctoral dissertation. Univer. of Michigan, Ann Arbor, 1959.
Littig, L. W. Effect of anxiety on real and ideal vocational aspiration among grammar school boys. Nature, 1963,199,No.4899,1214-1215. (a) Littig, L. W. Effects of motivation on probability preferences. J. Pers., 1963,31,417-427. (b)
Littig, L. W., and Yeracaris, C. A. Academic achievement correlates of achievement and affiliation motivations. J. Psychol, 1963, 55, 115-119.
Littig, L. W., and Yeracaris, C. A. Achievement motivation and intergenerational occupational mobility. J. Pers. soc. Psychol, 1965, 1, 386-389.
Litwin, G. H. Motives and expectancy as determinants of preference for degrees of risk. Unpublished doctoral dissertation. Univer. of Michigan, 1958. Litwin, G. H. A note on achievement motivation of salesmen and sales managers. Cambridge, Mass.: Harvard Business School, 1964.
Lowell, E. L. The effect of need for achievement on learning and speed of performance. J. Psychol, 1952, 33, 31-40.
Luchins, A. R. Mechanization in problem solving. The effect of Einstellung. Psychol. Monogr., 1942, 54, No. 6 (Whole No. 248).
McArthur, C. C. The effects of need for achievement on the content of TAT stories: a re-examination. J. abnorm. soc. Psychol., 1953, 48, 532-536. (Also in Atkinson, 1958c).
McCall, R. J. Invested self-expression: a principle of human motivation. Psychol. Rev, 1963, 70, 289-303.
McClelland, D. C Personality. New York: Sloane, 1951.
McClelland, D. C. Measuring motivation in fantasy. In D. C. McClelland (Ed.), Studies in motivation. New York: Appleton 1955. Pp. 401-413.
McClelland, D. C Risk-taking in children with high and low need for achievement. 1958. In J. W. Atkinson, 1958c. Pp. 306-321. (a)
McClelland, D. C. The importance of early learning in the formation of motives. 1958. In J. W. Atkinson, 1958c. Pp. 437-452. (b)
McClelland, D. C The use of measures of human motivation in the study of society. 1958.

In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 518-552. (c)
McClelland, D. C. Methods of measuring human motivation. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 7-42. (d)
McClelland, D. C. The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961.
McClelland, D. C. Achievement drive and economic growth. In D. C. McClelland (Ed.), Roots of consciousness. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964. Pp. 16-45. (a)
McClelland, D. C. The United States and Germany: a comparative study of national character. In D. C McClelland (Ed.), Roots of consciousness. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964. Pp. 62-92. (b)
McClelland, D. C. Recent research at the Center for Research in Personality. Unpublished manuscript. Harvard Univ., 1964. (c)
McClelland, D. C The psychodynamics of creative physical scientists. In D. C McClelland (Ed.), Roots of consciousness. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964. Pp. 146-181. (d)
McClelland, D. C. Toward a theory of motive acquisition. Amer. Psychologist, 1965, 321-333. (a)
McClelland, D. C. n Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. 1. Pers. soc. Psychol, 1965, 1, 389-392. (b)
McClelland, D. C, and Apicella, F. S. A functional classification of verbal reactions to experimentally induced failure. J. abnorm. soc. Psychol, 1945,40,376-390.
McClelland, D. C, and Apicella, F. S. Reminiscence following experimentally induced failure. J. exp. Psychol, 1947, 37,159-169.
McClelland, D. C, and Friedman, G. A. A cross-cultural study of the relationship between child rearing practices and achievement appearing in folk tales. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb, and E. L. Hartley (Eds.), Readings in social psychology. New York: Holt, 1952.
McClelland, D. C, and Liberman, A. M. The effects of need for achievement on recognition of need-related words. J. Pers., 1949,18,236-251.
McClelland, D. C, Atkinson, J. W., Clark, R. A, and Lowell, E. L. The achievement motive. New York: Appleton, 1953.
McClelland, D. C, Rindlisbacher, A., and DeCharms, R. Religious and other sources of parental attitudes toward independence training. In D. G. McClelland (Ed.), Studies in motivation. New York: Appleton, 1955.
McClelland, D. C, Baldwin, A. L., Bronfenbrenner, U., and Strodt-beck, F. L. Talent and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. (a)
McClelland, D. C, Knapp, R. H., Sturr, J., and Wendt, H. W. Obligations to self and society in the United States and Germany. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 56,245-255. (b)
McKeachie, W. J. Motivation, teaching methods, and college learning. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1961. Lincoln: Neb. Univer. of Nebraska Press, 1961. Pp. 111-142.
McKeachie, W. J., Pollie, D., and Speisman, J. Relieving anxiety in classroom examinations. J. abnorm. soc. Psychol, 1955, 50, 93-98.
McKee, J., and Leader, Florence B. The relationship of socioeconomic status and aggression to the competitive behavior of preschool children. Child Develpm., 1955,26, 135-142.
Maddox, H. Advice on how-to-study versus the actual practices of university students. Percept, mot. Skills, 1963, 16, 202.

Mahler, Wera. Ersatzhandlungen verschiedenen Realitatsgrades. Psychol. Forsch, 1933, 18,27-89.
Mahone, C. H. Fear of failure and unrealistic vocational aspiration. J. abnorm. soc. Psychol, 1960, 60,253-261.
Maimo, R. B. Activation: a neurophysiological dimension. Psychol. Rev., 1959,66,367-386.
Mandler, G., and Sarason, S. B. A study of anxiety and learning. J. abnorm. soc. Psychol, 1952, 47, 166-173.
Marlowe, D. Relationships among direct and indirect measures of the achievement motive and overt behavior. J. consult. Psychol, 1959, 23, 329-332.
Marrow, A. J. Goal tensions and recall. Part 2. J. gen. Psychol, 1938, 19,37-64.
Martire, J. G. Relationships between the self concept and differences in the strength and generality of achievement motivation. J. Pers., 1956, 24,364-375.
Mehl, J. Uber Erfolge und Misserfolge im Leistungs- und Zufallsbereich. Z Psychol, 1962, 167,177-267.
Melikian, L. H. The relationship between Edward's and McClelland's measures of achievement motivation. J. consult Psychol, 1958,22,296-298.
Merz, F., Weber, A., and Wieja, K. Individuelle Risikobereitschaft. Final report on research program No. 4014. Luxemburg: Hohe Behorde der Montanunion. Unpublished manuscript, 1963.
Metzger, W. Psychologie (2nd ed.). Darmstadt: Steinkopff, 1954.
Metzger, W. Schopferische Freiheit (2nd ed.). Frankfurt a.M.: Kramer, 1962.
Meyer, H. H., Walker, W. B., and Litwin. G. H. Motive patterns and risk preferences associated with entrepreneurship. / abnorm. soc. Psychol, 1961,63,570-574.
Meyer, W.-U. Heckhausen, H., and Kemmler, Lilly. Validierungskorrelate der inhaltsanalytisch erfassten Leistungsmotivation guter und schwacher Schiiler des dritten Schuljahres. Psychol Forsch, 1965,28,301-328.
Mierke, K. Direktions- und Motivationskrafte im Leistungsvollzug. Z. exp. angew. Psychol, 1954, II, 92-135.
Mierke, K. Wille undLeistung. Gottingen: Hogrefe, 1955.
Miles, G. H. Achievement drive and habitual modes of task approach as factors in skill transfer. J. exp. Psychol., 1958, 55, 156-162.
Milholland, J. E. Note on the further validation of the Alpert-Haber Achievement Anxiety Test. J. abnorm. soc. Psychol 1964, 69, 236.
Miller, D. R., and Swanson, G. E. The study of conflict. In M. R. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation 1956. Lincoln, Neb.: Univer. of Nebraska Press, 1956, Pp. 137-173.
Miller, D. R., and Swanson, G. E. The changing American parent. New York: Wiley, 1958.
Miller, K. S., and Worchel, P. The effects of need-achievement and self-ideal discrepancy of performance under stress./ Pers., 1956,25,176- 190.
Miller, N. E. Experimental studies of conflict. In J. McV. Hunt (Ed.), Personality and the behavior disorders. Vol. I. New York: Ronald, 1944. Pp. 431-465.
Miller, N. E. Liberalization of basic S-R concepts: Extension of conflict behavior, motivation, and social learning. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of и science. Vol. 2. New York: McGraw-Hill, 1959. Pp. 196-292.

Minor, C. A., and Neel, R. G. The relationship between achievement motive and occupational preference. J. counsel. Psychol, 1958, 5, 39^13.
Mischel, W. Delay of gratification, need for achievement, and acquiescence in another culture. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 62, 543-552.
Mitchell, J. V. An analysis of the factorial dimensions of the achievement motivation construct. J. educ. Psychol., 1961, 52, 179-187.
Mittag, H.-D. Uber personate Bedingungen des Gedachtnisses fur Handlungen. Z Psychol, 1955, 158, 40-120.
Morgan, H. H. A psychometric comparison of achieving and non-achieving college students of high ability. J. consult. Psychol., 1952, 16, 292-298.
Morgan, J. N. The achievement motive and economic behavior. Econ. Develpm. cult. Change, 1964, 12, 243-267.
Morrow, W. R., and Wilson, R. C Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. Child Develpm., 1961, 32,501-510.
Moss, H. A., and Kagan, J. Stability of achievement and recognition seeking behaviors from early childhood through adulthood. J. abnorm. soc. Psychol, 1961,62,504-513.
Moulton, R. W. Notes for a projective measure for fear of failure. 1958. In J. W. Atkinson. 1958e. Pp. 563-571.
Moulton, R. W. Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. J. Pers. soc. Psychol, 1965, 1, 399-406.
Moulton, R. W., Raphelson, A. C, Kristofferson, A. B., and Atkinson, J. W. The achievement motive and perceptual sensitivity under two conditions of motive arousal. 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 350-359.
Mowrer, O. H. Learning theory and behavior. New York: Wiley, 1960.
Mucher, H., and Heckhausen, H. Influence of mental activity and achievement motivation on skeletal muscle tonus. Percept, mot. Skills, 1962, 14,217-218.
Miiller, Anne. Uber die Entwicklung des Leistungs-Anspruchsni-veaus. Z Psychol, 1958, 162, 238-253.
Murray, H. A. Explorations in personality. New York: Oxford Univer. Press, 1938.
Murray, H. A. Thematic Apperception Test manual. Cambridge, Mass.: Harvard Univer. Press, 1943.
Murray, H. A. Toward a classification of interactions. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.). Toward a general theory of action. Cambridge, Mass.: Harvard Univer. Press, 1951. Pp. 434-464.
Murstein, B. I. The relationship of expectancy of reward to achievement performance on an arithmetic and thematic test. J. consult. Psychol, 1963, 27, 394-399.
Murstein, B. I., and Collier, H. L. The role of the TAT in the measurement of achievement as a function of expectancy. J. pro]. Tech., 1962,26,96-101.
Nicholson, W. M. The influence of anxiety upon learning: interference or drive increment? J. Pers., 1958, 26, 303-319.
Nuttall, R. L. Some correlates of high need for achievement among urban northern Negroes. J. abnorm. soc. Psycho!., 1964, 68, 593-600.
Nuttin, J. Tdche, renssiteetechec. Louvain: Univer. deLouvainPress, 1953.
Ovsiankina, Maria. Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen. Psychol. Forsck,

1928, 11,302-379.
Peak, Helen. The effect of arousal motivation on attitudes. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 61, 463-468.
Piaget, J. La naissance de I 'intelligence chez 1 'enfant. Neuchatel Paris: Delachaux andNiestle, 1936.
Poffenberger, T., and Norton, D. Sex differences in achievement motive in mathematics as related to cultural change. J. genet. Psychol., 1963,103, 341-350.
Pottharst, Barbara C. The achievement motive and level of aspiration after experimentally induced success and failure. Unpublished doctoral dissertation, Univer. of Michigan, 1955 (cf. Atkinson, 1958c, p.299).
Raphelson, A. C. The relationships among imaginative, direct verbal, and physiological measures of anxiety in an achievement situation. J. abnorm. soc. Psychol., 1957, 54, 13-18.
Raphelson, A. C, and Moulton, R. W. The relationship between imaginative and direct verbal measures of test anxiety under two conditions of uncertainty. J. Pers., 1958, 26, 556-567.
Ray, W. S. Mild stress and problem solving. Amer. J. Psychol, 1965, 78, 227-234.
Raynor, J. O., and Smith, C. P. Achievement-related motives and risk taking in games of skill and chance. Princeton Univer., 1965 (mimeographed paper).
Reimanis, G. Disparity theory and achievement motivation. J. abnorm. soc. Psychol, 1964,69,206-210.
Reissman, L. Levels of aspiration and social class. Amer. sociol. Rev., 1953,18,233-242.
Reiter, H. H. Some personality correlates of the Page Fantasy Scale. Percept, mot. Skills, 1963, 16, 747-748.
Reitman, E. E., and Williams, C D. Relationships between hope of success and fear of failure, anxiety, and need for achievement. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 62, 465^67.
Reitman, W. R. Motivational induction and the behavior correlates of the achievement and affiliation motives. J. abnorm. soc. Psychol, 1960, 60,8-13.
Reitman, W. R. Need achievement, fear of failure, and selective recall. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 62, 142-144.
Reitman, W. R., and Atkinson, J. W. Some methodological problems in the use of thematic apperceptive measures of human motives. 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 664-683.
Ricciuti, H. N., and Sadacca, R. The prediction of academic grades with a projective test of achievement motivation: II. Cross-validation at the high school level. Princeton, N.J.: Res. Bull Educ. Testing Service, 1955.
Ricciuti, H. N.. and Schultz, D. G. Level of aspiration measures and self-estimates of personality in relation to achievement motivation. Princeton, N. J.: Res. Bull. Educ. Testing Service, 1954.
Rim, Y. Risk-taking and need for achievement. Ada Psychol, 1963, 21,108-115.
Robinowitz, R. Attributes of pupils achieving beyond their level of expectancy. J. Pers., 1956, 24, 308-317.
Robinson, W. P. The measurement of achievement motivation. Doctoral thesis, Univer. of Oxford, 1961.
Robinson, W. P. An experiment to investigate the relationship between a level of aspiration and n achievement in academically successful and unsuccessful boys. Unpublished

manuscript, Univer. of Hull, 1962. (a)
Robinson, W. P. Atkinson's theory of risk-taking behavior. A theoretical and empirical evaluation. Unpublished manuscript, Univer. of Hull, 1962. (b)
Robinson, W. P. The achievement motive, academic success, and intelligence test score. Brit. J. soc. clin. Psycho]., 1964, 4, 98-103.
Rosen, B. C The achievement syndrome. Amer. sociol. Rev., 1956, 21, 203-211. (Also in Atkinson, 1958c).
Rosen, B. C Race, ethnicity, and the achievement syndrome. Amer sociol. Rev, 1959,24,47-60.
Rosen, B. C Family structure and achievement motivation. Amer. sociol Rev., 1961, 26, 574-585.
Rosen, B. C Socialization and the achievement motivation in Brazil. Amer. sociol Rev, 1962, 27, 612-624.
Rosen, B. C, and D' Andrade, R. The psychosocial origins of achievement motivation. Sociometry, 1959, 22, 185-218
Rosenfeld, H. M. Social choice conceived as a level of aspiration. J. abnorm. soc. Psychol, 1964, 68,491-500.
Rosenzweig, S. Preferences in the repetition of successful and unsuccessful activities as a function of age and personality. J. genet. Psychol, 1933,42,423-441.
Rosenzweig, S. Experimental study of repression with specific reference to need-persistive and ego-defensive reactions to frustration. J. exp. Psychol, 1943, 32, 64-74.
Rosenzweig, S. Further comparative data on repetition-choice after success and failure as related to frustration tolerance. J. genet. Psychol, 1945,66,75-81.
Rotter, J. B. Social learning and clinical psychology. New York: Prentice-Hall, 1954.
Ryan, D. E., and Lakie, W. L. Competitive and noncompetitive performance in relation to achievement motive and manifest anxiety. J. Pers. soc. Psychol, 1965, 1, 342-345.
Samelson, F. The relation of achievement and affiliation motives to conforming behavior in two conditions of conflict with a majority. In J. W. Atkinson (Ed.), Motives in fantasy, action, and society. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1958. Pp. 421-433.
Sampson, E. E. Birth order, need achievement, and conformity. J. abnorm. soc. Psychol, 1962, 64, 155-159.
Sampson, E.E. Achievement in conflict. J. Pers., 1963,31,510-516.
Sarason, I. G. The effects of anxiety and threat on the solution of a difficult task. J. abnorm. soc. Psychol, 1961, 62, 165-168.
Sarason, S. B., Mandler, G., and Craighill, P. C The effect of differential instructions on anxiety and learning. J. abnorm soc. Psychol, 1952,47,561-565.
Schlosberg, H. Three dimensions of emotion. Psychol Rev 1954, 61, 8 1-55.
Schmidt, H. D., and Zam, R. Erfolg und Misserfolgais Determinanten einiger Entscheidungsparameter. Z Psychol, 1964, 169, 18-34.
Schonpflug, W. Uber Aktivationsprozesse im Lernversuch. Psychol. Arbeiten, 1963, 8. Frankfurt a. M.: Kramer.
Schubert-Jackel, Gerda, and Mehl, J. Uber die Erfassung der Leistungsmotivation mit Bildmaterial. Z. Psycho!., 1962, 166, 182-224.
Scodel, A., Ratoosh, P., and Minas, J. S. Some personality correlates of decision making

under conditions of risk. Behavioral Sci., 1959, 4, 19-28.
Scott, W. A. The avoidance of threatening material in imaginative behavior. J. abnorm. soc. Psychol, 1956, 52, 338-346. (Also in J. W. Atkinson, 1958c).
Sears, Pauline S. Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. J. abnorm. soc. Psychol, 1940, 35, 498-536.
Sears, Pauline. S., and Levin, H. Level of aspiration in preschool children. ChildDevelpm., 1957,28, 317-326.
Shaw, M. C. Need achievement scales as predictors of academic success. J. educ. Psychol, 1961, 52, 282-285.
Shaw, M. C, and Button, B. E. The use of the parent attitude research inventory with the parents of bright academic underachieves. J. educ. Psychol, 1962, 53, 203-208.
Shipley, T. E., and Veroff, J. A projective measure of need for affiliation. J. exp. Psychol, 1952, 43, 349-356.
Silverman, J. Self-esteem and differential responsiveness to success and failure. J. abnorm. soc. Psycho!., 1964, 69,115-118.
Singer, J. L., and Rowe, R. An experimental study of some relationships between daydreaming and anxiety. J. consult: Psychol, 1962, 26, 446-454.
Singer, J. L., and Schonbar, Roalea A. Correlates of daydreaming: a dimension of self awareness. J. consult. Psychol., 1961,25, 1-6.
Sliosberg, Sarah. Zur Dynamik des Ersatzes in Spiel- und Emst-situationen. Psychol. Forsck, 1934, 19, 122-181.
SlotnVk, R. S., Liebert, R. M. and Hilgard, E. R. The enhancement of muscular performance in hypnosis through exhortation and involving instructions. J. Pers., 1965, 33, 37-45.
Slovic, P. Convergent validation of risk-taking measures. J. abnorm. soc. Psychol., 1962,65,68-71.
Smith, C. P. Achievement-related motives and goal setting under different conditions. J. Pers., 1963,31, 124-140.
Smith, C. P. Relationships between achievement-related motives and intelligence, performance level, and persistence. J. abnorm soc. Psychol., 1964,68,523-533.
Smock, C. D. Recall of interrupted and non-interrupted tasks as a function of experimentally induced anxiety and motivational relevance of the task stimuli. J. Pers., 1957,25, 589-599.
Spence, K. W. A theory of emotionally based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. Amer. Psychol, 1958, 13, 131-141.
Spitzer, Use. Untersuchungen iiber die Einfliisse der erhohten Motivation auf Konzentrations- und Intelligenzleistungen. Psychol Beitr, 1961, V, 559-576.
Stanford, Diane, Dember, W. N., and Stanford, L. B. A children's form of the Alpert-Haber Achievement Anxiety Scale. Child Develpm., 1963,34, 1027-1032.
Stauder, K. H. Uber den Pensionierungsbankrott. Psyche, 1955, IX, 481-497.
Steiner, I. O. Self-perception and goal-setting behavior/ Pers., 1957, 25, 344-355.
Stennet, R. G. The relationship of performance level to level of arousal. J. exp. Psychol, 1957, 54, 54-61.
Strauss, M. A. Deferred gratification, social class and the achievement syndrome. Amer.

sociol. Rev, 1962, 27, 326-335.
Strodtbeck, F. L. Family interaction, values, and achievement. In D. C. McClelland et al. (Eds.), Talent and society. Princeton N.J.: Van Nostrand, 1958. Pp. 135-194.
Suedfeld, P., Grissom, R. J., and Vernon, J. The effects of sensory deprivation and social isolation on the performance of an unstructured cognitive task. Amer. J. Psychol, 1964, 77, 111-115.
Surwillo, W. W. Psychological factors in muscle-action potentials: EMG gradients. J. exp. Psychol, 1956, 52, 263-272.
Taylor, Janet A. A personality scale of manifest anxiety. J. abnorm soc. Psychol, 1953,48,285-290.
Taylor, Janet A. Drive theory and manifest anxiety. Psychol. Bull, 1956,53,303-320.
Taylor, Janet A., and Spence, K. W. The relationship of anxiety level to performance in serial learning. J. exp. Psychol, 1952, 44, 61-64.
Teahan, J. E. Future time perspective, optimism, and academic achievement. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 57, 379-380.
Tent, L. Untersuchungen zur Erfassung des Verhaltnisses von Anspannung und Leistung bei vorwiegend psychisch beanspruchenden TStigkeiten. Arch. ges. Psychol, 1963, 115, 105-172.
Thomae, H. Einfluss des Elternhauses auf das Verhaltnis der Jugendlichen zur Leistung. Psychol. u. Praxis, 1956,1, 22-32.
Thomas, F. H. Visualization, experience, and motivation as related to feedback in problem solving. Amer. Psychologist, 1956, 11, 444.
Uhlinger, Carolyn A., and Stephens, M. W. Relation of achievement motivation to academic achievement in students of superior ability. J. educ. Psychol, 1960, 51,259-266.
Veroff, J. Theoretical background for studying the origins of human motivational dispositions. Merrill-Palmer Quart. Behav. Develpm., 1965, 11,3-18.
Veroff, J., Wilcox, Sue, and Atkinson, J. W. The achievement motive in high school and college age women. J. abnorm. soc. Psychol., 1953,48, 108-119.
Veroff, J., Atkinson, J. W., Feld, Sheila, C, and Gurin, G. The use of thematic apperception to assess motivation in a nationwide interview study. Psychol Monogr., 1960, 74, No. 12 (Whole No. 499).
Veroff, J., Feld, Sheila C, and Gurin, G. Achievement motivation and religious background. Amer. sociol. Rev., 1962, 27, 205-217.
Veroff, J., Feld, Sheila C, and Crockett, H. J. Explorations into the effects of picture cues on thematic apperceptive expression of achievement motivation. J. Pers. soc. Psychol, 1966, 3, 171-181.
Vogel, W., Baker, R. W., and Lazarus, R. S. The role of motivation in psychological stress. J. abnorm. soc. Psychol, 1958, 56, 105-112.
Vogel, W., Raymond, Susan, and Lazarus, R. S. Intrinsic motivation and psychological stress. J. abnorm. soc. Psychol, 1959, 58, 225-233.
Vukovich, A., Heckhausen, H., and von Hatzfeld, Annette. Konstruktion eines Fragebogens zur Leistungsmotivation. Unpublished manuscript, Univer. of Miinster, 1964.
Wagner, R. F., and Williams, J. F. An analysis of speech behavior in groups differing in achievement imagery and defensiveness. J. Pers., 1961, 29, 1-9.

Walker, E. L., and Heyns, R. W. An anatomy for conformity. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1962.
Wapner, S., Werner, H., and Krus, D. M. The effect of success and failure on space localization. J. Pers., 1957, 25, 752-756.
Weber, M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Arch. Sozialwiss. u. Sozialpolitik, 1904, 20, 1-54, 1905, 21, 1-110.
Weiner, B. Need Achievement and the resumption of incompleted tasks. J. Pers. soc. Psychol, 1965, 1, 165-168. (a)
Weiner, B. The effects of unsatisfied achievement motivation on persistence and subsequent performance. J. Pers., 1965, 33, 428-442. (b)
Weiner, B. The role of success and failure in the learning of easy and complex tasks. J. Pers. soc. Psychol, 1966, 3, 339-344.
Weiner, B., and Rosenbaum, R. M. Determinants of choice between achievement- and nonachievement-related activities. J. exp. Res. Pers., 1965,1,114-121.
Weiss, P., Wertheimer, M., and Groesbeck, B. Achievement motivation, academic aptitude, and college grades. Educ. Psychol Measmt., 1959,19, 663-666.
Wendt, H. W. Motivation, effort, and performance. In D. C McClelland (Ed.), Studies in motivation. New York: Appleton, 1955. Pp. 448-459.
Wendt, H. W. Risk-taking as a function of pre-verbal "imprinting"? Some data and speculations. Arch. ges. Psychol, 1961,113, 325-350.
Wendt, H. W. Points of origin for infant ecologies: religion and purchase of devices affecting pre-verbal mobility. Psychol Rep., 1965, 16,209-210.
Wertheim, J., and Mednick, S. A. The achievement motive and field independence. J. consult. Psychol, 1958, 22, 38.
Wertheimer, M. Produktives Denken. Frankfurt a. M.: Kramer, 1957.
White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychol Rev., 1959, 66, 297-333.
White, R. W. Competence and the psychosexual stages of development In M. R. Jones (Ed.), Nebraska Symposium on motivation I960. Lincoln, Neb.: Univer. Nebraska Press 1960. Pp. 97-141.
Williams, J. E. Mode of failure, interference tendencies, and achievement imagery. J. abnorm. soc. Psychol, 1955, 51, 573-580.
Winterbottom, Marian R. The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. 1958. In J. W. Atkinson, 1958e. Pp. 453-478.
Wolf, Theta H. The effect of praise and competition on the persisting behavior of kindergarten children. Inst. Child Welfare Monogr. Series, 1938, 15, 1-138. Univer. of Minnesota Press.
Wolff, W. Expression of personality. New York: Harper, 1943.
Woodworth, R. S. Dynamics of behavior. New York: Holt, 1958.
Yerkes, R. M., and Dodson, J. D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. J. соmр. neurol Psychol, 1908, 18,459-482.
Young, P. T. The role of affective processes in learning and motivation. Psychol. Rev., 1959, 66, 104-125.
Zazzo, Bianka. La representation de la reussite chez les adolescents. Psychol. Franc, 1963,

VIII, 138-139.
Zeigamik, Bluma. Uber das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. Psychol. Forsck, 1927, 9, 1-85.
Zelen, S. L. Behavioral criteria and Rorschach measures of level of aspiration and rigidity. J. Pers., 1954, 23, 207-214.
Zunich, M. Children's reaction to failure. J. genet. Psychol., 1964, 104, 19-24.